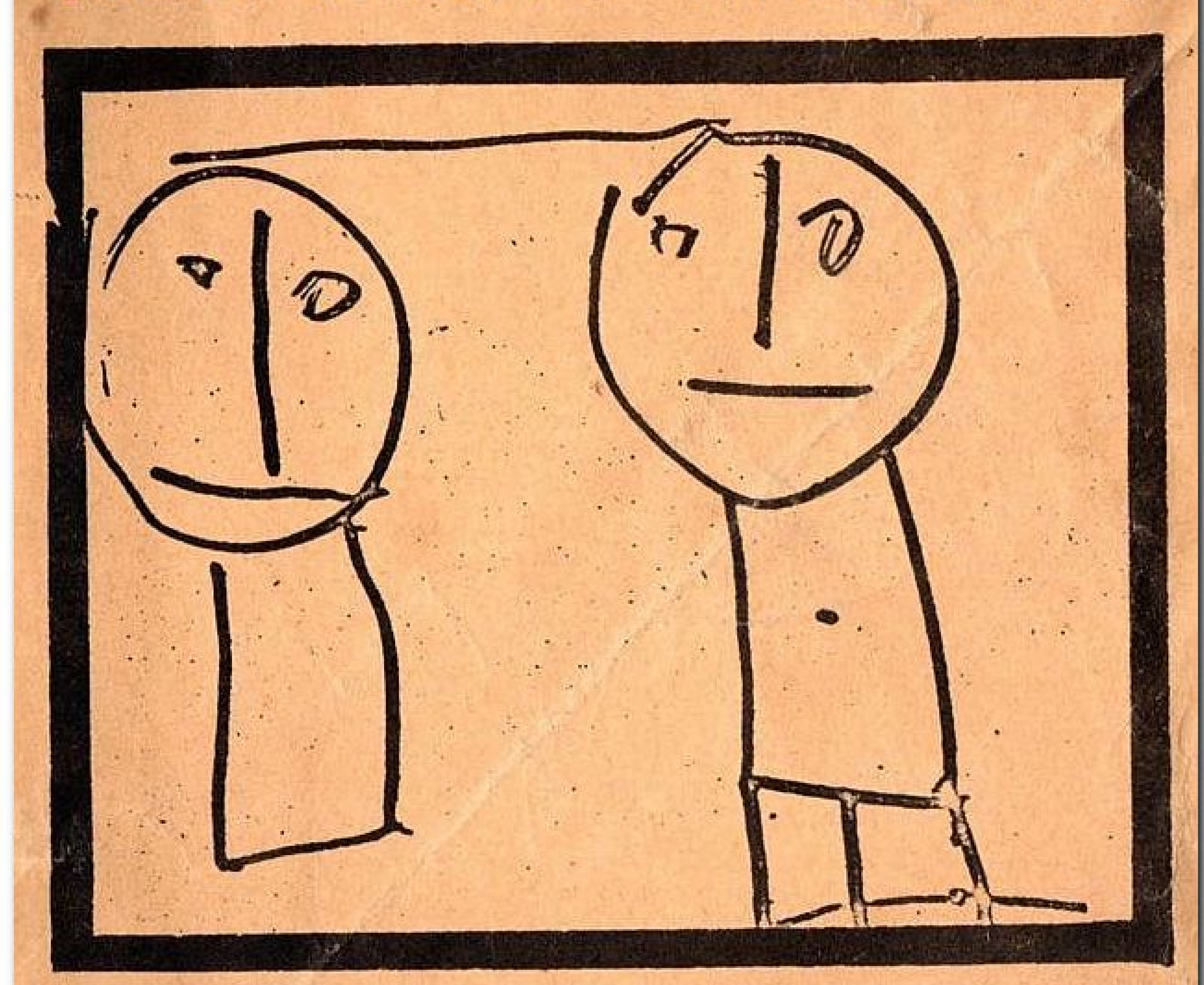
ANLEITUNG FÜR EINE REVOLUTIONÄRE ERZIEHUNG
ZENTRALRAT DER SOZIALISTISCHEN KINDERLÄDEN
NR 5

2. Auflage mit Kritik und Selbstkritik

ANNA FREUD KINDER IM KZ
DAVID RAPAPORT KIBBUZERZIEHUNG
AUTORENKOLLEKTIV ERZIEHUNG IM SOZIALISTISCHEN KINDERLADEN



KINDER IM KOLLEKTIV

INHALT

EINLEITUNG

Zusammengefaßt kann man sagen: Es ist weder in der Wissenschaft noch in der Praxis strittig, daß die Bindungen und Wirkungen der heutigen "Normal-Familie" es rechtfertigen, von einem strukturellen Erziehungsdefizit zu sprechen. Zum Gelingen dessen, was wir Sozialisationsprozeß oder Erziehung nennen, ist mehr erforderlich, als in der heutigen Kleinfamilie normalerweise geleistet und auch von ihr erwartet werden kann.
In dem "Negativ-Katalog" heutiger Familienwirklichkeit gründen die Forderungen nach familienergänzenden, pädagogischen Einrichtungen wie Krippen, Kindergärten, Kindertagesstätten und Horten. Sollen diese Einrichtungen ihren familienergänzenden, pädagogischen Auftrag erfüllen, dann müßten sie gerade und besonders jene Defizite ausgleichen, die die Erziehungswirklichkeit der heutigen Kleinfamilie ausmachen. Das aber, so scheint es, können sie gerade nicht.

Diese Sätze stammen nicht etwa von einem radikalen Kritiker des deutschen Erziehungssystems, sondern sind die Erkenntnis des "Leitenden Sozialsdirektors in der Senatsverwaltung für Familie, Jugend und Sport" in Westberlin, Dr. Arno F. Kosmale. Er untersucht die neuen Erziehungsversuche "zwischen Familie und Kindergarten"+), die im Laufe des letzten Jahres entstanden sind, auf dem Hintergrund des strukturellen Erziehungsdefizits" der Familie. Hinter dieser Verballhornung verbirgt sich wohl auch bei ihm das Wissen von der Aushöhlung der Insti-

+) Unter diesem Titel erschienen als "kommunalpolitischer Beitrag" im "Landespressedienst Berlin" Nr. IV/8 vom 16. Juni 1968

tution Familie und ihrem völligen Versagen als Erziehungseinrichtung.

Diese Erkenntnis hat bei der radikalen Linken in letzter Zeit zunehmend zur praktischen Kritik der bürgerlichen Kleinfamilie geführt: Überall entstehen Kommunen, Großfamilien, Kinderkollektive. Zu einer solchen Konsequenz wird sich ein "Leitender Sozialdirektor" nicht durchringen können. Trotzdem sind die praktischen Schlußfolgerungen, die ein offizieller Kritiker der Familie zieht, für unsere Arbeit wichtig. Kosmale stellt zwei Formen von "familienergänzenden" Erziehungseinrichtungen gegenüber: Die"Eltern-Kinder-Spielkreise"(von Elterninitiative getragene abwechselnde Beaufsichtigung der Kinder einschließlich regelmäßiger Diskussion über Erziehungsprobleme unter fachmännischer Anleitung; das ganze mit öffentlicher finanzieller Unterstützung) und die Kinderläden. Er schreibt:

> Wie immer, wenn etwas Neues entsteht, sind anfangs die Konturen nicht deutlich zu erkennen. So zeigt die Entwicklung einiger "Kinderläden", daß das Beziehen von Gegenpositionen und die Propagierung von Antikonzeptionen allein weder Modellcharakter hat noch geeignet ist, unser Erziehungs- und Bildungswesen fortzuentwickeln. Andere Einrichtungen haben durch ihr praktisches Wirken und die theoretische Reflektion schon wesentliche Beiträge für die theoretische Durcharbeitung dieser neuen Eltern- Kinder-Spielkreise geliefert.
>
> Manches deutet darauf hin, daß von diesen Einrichtungen wertvolle Impulse ausgehen können. Sowohl für die junge Familie und ihre Erziehungskraft und -fähigkeit, als auch für Kindergärten, Kindertagesstätten und Horte.

Die Diffamierung der Kinderläden - ohne mit einem Wort auf die Theorie und Praxis antiautoritärer Erziehung einzugehen - ist von Kosmales Standpunkt aus verständlich und richtig: Um eine "Weiterentwicklung" der bestehenden Erziehungs- und Bildungseinrichtungen geht es uns wahrlich nicht mehr! Nur eine totale Umwälzung ihrer Grundlagen kann zu einer wirklichen Veränderung des "strukturellen Defizits" führen. Denn es ist gar nicht einzusehen, wie die Misere der Kleinfamilie durch ergänzende "Spielkreise" wirklich beseitigt werden soll. Die Isolation der Kleinfamilien, das fehlende Problembewußtsein über Erziehungsfragen, der fehlende soziale Kontakt der Kinder und der Eltern durch die herrschende Wohnform - diese Faktoren macht Kosmale für das Defizit der Familien verantwortlich. Aber das Eingeständnis der Pleite der bürgerlichen Lebens- und Erziehungsformen führt zu einem Gegenvorschlag, den selbst ein reformistischer Liberaler nicht ernstnehmen kann: Die skizzierten "Spielkreise" können doch nicht mehr sein als Spielereien für einige privilegierte Eltern.

Das liberale Kunststück, von der radikalen Kritik einer Einrichtung zu ihrer praktischen Zementierung durch einen Lückenbüßer zu kommen, zeigt allerdings zweierlei: Einmal, daß die tiefer liegenden gesellschaftlichen Ursachen für den Funktionsverlust der Familie überhaupt nicht berührt werden dürfen (sollte Kosmale sie überhaupt wahrhaben); zum anderen, daß die Institution Familie als "Keimzelle des Staates" als Grundpfeiler unserer Gesellschaftsordnung nicht in Frage gestellt werden darf, auch wenn man bei der Analyse bescheinigt hat, daß sie aus objektiven Gründen versagt. Die-

ser logische Taschenspielertrick beim Übergang von der theoretischen Analyse zu praktischen Gegenvorschlägen beweist noch einmal die völlige Hilflosigkeit der liberalen Kritiker, die sich immer an dem Punkt mit dem Herrschaftssystem arrangieren, wo die kritische Analyse - wäre sie konsequent - in eine gesellschaftsändernde Praxis einmünden müßte.

Wir haben die Ursachen für das Versagen der Familie einerseits und das zähe Festhalten an ihr andererseits in unserer letzten Broschüre eingehend dargelegt. Wir können uns daher auf die Ausführungen beziehen, die wir dort über den Zusammenhang von Familienform und repressiver Klassengesellschaft gemacht haben.+) Die Analyse der privaten Erziehung in der Kleinfamilie und der öffentlichen in den Kindergärten und -tagesstätten soll deshalb hier nicht wiederholt werden.

Wir wollen mit der vorliegenden Schrift die Selbstverständlichkeit erschüttern, mit der man hierzulande die bürgerliche Kleinfamilie als einzig mögliche Sozialisationsform einfach voraussetzt. Denn die kritische Analyse des his-

---

+) Zentralratsbroschüre Nr. 4, "Für die Befreiung der kindlichen Sexualität!" mit einem Text von Annie Reich über die Praxis der sozialistischen Erziehungsberatung in der Sex-Pol-Bewegung (Wenn dein Kind dich fragt..."), einer Kritik des Sexualkunde-Atlas vom Bundesgesundheitsministerium und einer Analyse der liberalen Sexualerziehung am Beispiel von Kurt Seelmann "Wie soll ich mein Kind aufklären?", die ein Autorenkollektiv des Kinderladens Charlottenburg I ausgearbeitet haben. (Berlin, Juli 1969)

torischen Zerfalls der Familie stößt durchgängig auf das Vorurteil, die irrationale Bewußtseinsschranke der heiligen Tradition.

Es gibt bereits zahlreiche ausführliche Berichte über abweichende Sozialisationsformen in vorkapitalistischen Gesellschaften. Besonders aufschlußreich sind Darstellungen kollektiver Kindererziehung in matirarchalischen Stämmen ohne Sexualunterdrückung, etwa bei den Trobriandern, wie es Wilhelm Reich im "Einbruch der Sexualmoral"(Kopenhagen 1937) beschreibt. Ein Experiment kollektiver Erzeihung in einer sozialistischen Gesellschaft ist das "Kinderheimlaboratorium", das Vera Schmidt 1921 bis 1924 im Moskau betrieben hat. Die wichtigsten Ergebnisse dieses psychoanalytisch orientierten Versuchs haben wir in der ersten Broschüre des Zentralrats abgedruckt, kritisch untersucht und mit dem Erziehungsprogramm der Kinderläden verglichen.+)

Eine der wichtigsten Stützen der bürgerlichen Ideologie, wonach eine Erziehung von Kleinkindern außerhalb der Familie unvorstellbar ist, stellt die moderne wissenschaftliche Familienforschung dar. Wir müssen uns vor allem mit Untersuchungen auseinandersetzen, die aufgrund eingehender empirischer Beobachtungen zum Ergebnis kommen, daß nur eine positive affektive Beziehung zwischen Kind und Mutter(oder gleichwertiger Ersatzperson) eine erfolgreiche Sozialisation garantieren(Hospitalismusforschung). Alle anderen soziologischen und psychologischen

---

+) Zentralratsbroschüre Nr. 1 "Vera Schmidt 3 Aufsätze" mit einer Einleitung über die Entstehung der sozialistischen Kinderläden und das politisch-organisatorische Konzept des Zentralrats.
(Berlin, 1 Februar 1969)

Theorien lassen sich schnell als bürgerliche Ideologie entlarven, wenn man sich die Mühe macht. die mitgesetzten aber nicht genannten Grundannahmen herauszuarbeiten, wie wir es in der letzten Broschüre für die liberale Sexualaufklärung gemacht haben.

Wir werden uns hier daruaf beschränken, die herangezogenen Beispiele darauf hin zu untersuchen, ob sie

a) die Grundübel der Familienerziehung beseitigen: Trennung von privatem und öffentlichen Bereich, Bildung des autoritätshörigen analen Charakters und Zementierung der Klassenschranken

b) ob die Erziehungsziele und -methoden aus diesen Beispielen dabei helfen können, die Gesellschaft zu verändern, die noch auf die autoritäre Erziehung von Kleinkindern in der Familie angewiesen ist.

Zum Schluß werden wir die Beispiele außerfamiliärer Sozialisation mit den Vorstellungem vergleichen, die über antiautoritäre Erziehung in den sozialistischen Kinderläden Westberlins theoretisch und praktisch gebildet wurden. Anhand von ausgewähltem Material aus unserem Kinderladen sollen einige vorläufige Schlußfolgerungen über die kollektiven sozialistischen Erziehungsversuche gezogen werden. Diese Broschüre ist als weitere Vorarbeit zur Systemmatisierung unseres Erfahrungsberichtes zu verstehen, indem wir die Praxis der Berliner Kinderläden auf die Möglichkeiten einer sozialistischen Erziehung im Kapitalismus untersuchen und praktische Erfahrungen zur Ausbreitung dieses Experiments verallgemeinern wollen.

Wir beginnen mit dem Abdruck eines Textes, der die Kindererziehung im israelischen Kibbuz

nach pädagogischen und psychoanalytischen Gesichtspunkten untersucht. Die Darstellung von R a p a p o r t ist zwar nicht wissenschaftlich exakt und kann auch nicht den Anspruch erheben, die gesellschaftlichen Bedingungen ausreichend einzubeziehen. Trotzdem halten wir ihn für ausreichend im Sinne unseres oben dargestellten Erkenntnisinteresses. Hier geht es uns vor allem darum, die Praxis einer Sozialisation außerhalb der Familie im Kinderkollektiv möglichst anschaulich darzustellen.

DAVID RAPAPORT, STOCKBRIDGE/MASS.

DIE KIBBUTZ-ERZIEHUNG UND IHRE BEDEUTUNG FÜR DIE ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE

I

Für den Sozialwissenschaftler ist die Erziehung von Kindern in den landwirtschaftlichen Kollektiven in Israel ungefähr das, was für den Naturwissenschaftler ein „Experiment der Natur“ ist. Die noch bestehenden präliterarischen Kulturen sind ebenfalls solche „Experimente der Natur“. Ihr historischer Hintergrund, ihre Sprache und andere zwischen ihnen und uns bestehenden Kommunikationshindernisse bedingen jedoch, daß sie uns nur in begrenztem Maße über das Verhältnis von Trieben, Ich und Umwelt, d. h. über die Beziehung zwischen dem Leben einer Gesellschaft und der Erziehung und Entwicklung der Kinder in ihr, belehren können. Demgegenüber wird die Untersuchung dieser Beziehungen im Kibbutz weder durch die historischen Umstände seiner Entstehung und des Ursprungs seiner Erziehungsmethode noch durch Verständigungsschwierigkeiten behindert. Dennoch wurden bisher erst zwei einschlägige Untersuchungen — von *Irvine* beziehungsweise *Spiro* — veröffentlicht. Die Untersuchung von *Irvine* (5) war zeitlich und thematisch begrenzt und stützte sich stark auf Informationen aus zweiter Hand. Diejenige *Spiros* (8, 9, 10) bezog sich nur auf einen einzigen Kibbutz und liegt noch nicht als vollständiger Bericht vor. Außer diesen gibt es an einschlägigen Arbeiten: 1. die Beschreibung von *Infield* (4) und *Reifen* (7), die weder genau noch gut belegt sind; 2. den Bericht, den der offenbar an *Irvines* Untersuchungen beteiligte *Caplan* (1) auf einer Tagung der Macy Foundation gab; er enthält nur einen Teil von *Irvines* Material und bleibt fragmentarisch und in sich unausgewogen; 3. *Kardiners* kurze Abhandlung (6), die viele falsche Informationen und Fehlinterpretationen enthält und 4. privat kursierendes Informationsmaterial des kürzlich durch die israelischen Kibbutz-Organisationen gegründeten „Forschungsinstituts für kollektive Erziehung.“ Dieses Material ist zum Teil programmatisch und — verständlicherweise — hie und da apologetisch.

Es ist hier nicht meine Aufgabe, zu kritisieren, zu verteidigen oder überhaupt zu bewerten. Für eine Verteidigung besteht kein Anlaß und für eine Kritik und Bewertung stehen die erforderlichen Unterlagen noch nicht zur Verfügung. Ich werde versuchen, die wenigen vorhandenen Daten zu benützen, um einige der theoretischen Fragen herauszustellen, zu deren Beant-

wortung das Studium der Kindererziehung und -entwicklung im Kibbutz wahrscheinlich einen Beitrag leisten kann. Zwar habe ich einige Jahre in einem Kibbutz gelebt, jedoch selbst keine systematischen Beobachtungen auf diesem Gebiet gemacht. Die Quellen des von mir benutzten Materials habe ich oben angegeben. Für die Richtigkeit dieses Materials kann ich daher keine Verantwortung übernehmen. Meiner Meinung nach sind jedoch die Probleme, die ich weiter unten diskutiere, echte und wichtige Probleme — gleichgültig wie es um den spezifischen Wert des benutzten Materials steht.

II

Die Kibbutzbewegung ist etwa vierzig Jahre alt. Sie entstand aus der zionistisch-sozialistischen Jugendbewegung Osteuropas. Deren Hauptzüge waren der Zionismus, eine sozialistische Ideologie, und der Grundsatz der *Realisierung*, d. h. die Verpflichtung, die Ideologie in die Tat umzusetzen. Als Zionisten studierten die Anhänger dieser Bewegung die Geschichte des Judentums, seine gegenwärtige kulturelle, soziale, ökonomische und politische Situation, die gegenwärtigen Zustände in Palästina und die wiederauflebende hebräische Sprache. Als Sozialisten bemühten sie sich, die ethischen, humanistischen, sozialen, ökonomischen und politischen Implikationen ihrer Ideologie zu klären und die menschlichen Beziehungen innerhalb der Bewegung auf Vernunft, Gerechtigkeit, Zusammenarbeit und Gleichheit zu gründen. Nach dem Grundsatz der Realisierung bereiteten sich die Mitglieder dieser Bewegung darauf vor, nach Palästina zu gehen, landwirtschaftliche Kollektive zu schaffen, als landwirtschaftliche Arbeiter zu leben und — im Gegensatz zu ihren osteuropäischen Eltern, die Intellektuelle, Kaufleute, Handwerker oder Arbeiter in durch die fortschreitende Industrialisierung von der Ausrottung bedrohten Gewerben waren — in diesem Land eine hebräische Gemeinschaft auf den Grundlagen der Vernunft, des Rechtes, der Gleichheit und der Zusammenarbeit zu errichten.

Dies sind die Wurzeln, aus denen die landwirtschaftlichen Kollektive des heutigen Israel erwuchsen. Ihre Grundzüge wurden zwar durch Erfahrung und Umstände modifiziert, bestehen aber immer noch 1. in der Hingabe an den Aufbau einer jüdischen Nationalheimat, 2. in der Landwirtschaft als Hauptgrundlage der wirtschaftlichen Existenz, 3. in einer brüderlichen Gemeinschaft, die klein genug ist, um direkten persönlichen Kontakt, Familiarität und damit die Anwendung des Prinzips „jeder nach seinen Fähigkeiten und jedem nach seinen Bedürfnissen“ zu gestatten, 4. in einem Gemeindeleben, in dem eine von der Majorität bestimmte gemeinsame Ideologie und Praxis herrscht, in dem aber auch die Bedürfnisse des Individuums

und der Minorität berücksichtigt werden, solange sie nicht den Zusammenhalt der Gemeinschaft gefährden und 5. in einem kommunalen Leben, das sich auf Zusammenarbeit, Gleichheit, Recht und Vernunft gründet und frei ist von Wettbewerb, privatem Eigentum, Ausnutzung, Unterschieden von Mann und Frau und anderen Praktiken, die sich auf Leidenschaften oder Vorurteile gründen, seien diese nun religiös, moralistisch, konventionell oder einfach gedankenlos und unwissenschaftlich. In welchem Maße diese Ideale verwirklicht wurden oder aber zu bloßen Worten absanken, die mit der Praxis nichts mehr zu tun haben — das ist hier nicht zu untersuchen.

Die Kibbutzbewegung entstand also als eine Rebellion gegen das religiöse, patriarchalische, sozialwirtschaftliche Minoritätenleben des osteuropäischen Judentums, das von *Zborowsky* und *Herzog* (11) in vielem gut beschrieben worden ist.

III

Wie sieht nun die „kollektive Erziehung" aus, die sich auf jene Grundlagen aufbaute. Ihre beiden Hauptmerkmale sind:

a) Für die Erziehung der Kinder liegt sowohl wirtschaftlich wie auch theoretisch und ideologisch die Verantwortung bei der Gemeinschaft und nicht bei den einzelnen Eltern.

b) An die Stelle der Erziehung der Kinder im Elternhaus tritt eine Erziehung in kommunalen Kinderhäusern durch Mitglieder der Gemeinschaft, die für diesen Beruf besonders ausgebildet sind.

Die Vertreter der Kibbutzerziehung und die meisten Beobachter stimmen darin überein, daß es die Aufgabe der „kollektiven Erziehung" sei, eine Generation heranzuziehen, die die kollektive Lebensart und ihre Ideale fortführt. Weniger Übereinstimmung besteht dagegen hinsichtlich der Kräfte und Ziele, die diese Erziehung formten. In den auseinandergehenden Ansichten scheinen sich dabei die mannigfaltigen historischen, kulturellen, sozialökonomischen, traditionsgebundenen und ideologischen Faktoren widerzuspiegeln, die die kollektive Erziehung bestimmten, die aber wahrscheinlich auch an der Prägung aller sonstigen Erziehungsarten mitwirken.

Wir wollen hier einen Augenblick innehalten und einen Blick auf die theoretischen Grundvoraussetzungen werfen. Das Erziehungsziel jeder Gesellschaft ist die Fortführung ihrer Lebensart und ihrer Ideale. Die Analyse der speziellen Bedingungen, von denen eine gegebene Erziehungsform bestimmt wird, sollte daher aufweisen, wie und durch welche Kräfte der Erziehungsprozeß mit Hinsicht auf jenes Ziel geformt wurde. Wenn zum Beispiel die sozialen Bedingungen in den USA gewöhnlich mit sich bringen,

daß unsere Kinder viel mit „Babysittern“ zu tun haben, und wenn unsere Kinder auf Grund unserer sozialökonomischen Zustände normalerweise von Lehrern unterrichtet werden, die im Vergleich zu ihrer Ausbildung und den vorherrschenden Arbeitslöhnen stark unterbezahlt sind, dann gehören diese sozialökonomischen Momente mit zu den Faktoren, welche eben die Erziehung hervorbringen, durch die sich unsere Gesellschaftsform erhält. Dieser Schluß mag auf den ersten Blick willkürlich erscheinen. Schon oft wurde gegen den Mißbrauch der „Babysitter“ und gegen die niedrigen Gehälter der Lehrer protestiert. Unsere Proteste sind jedoch genauso ein Teil des Verfahrens, mit dem unsere Gesellschaft die Erziehungsform schafft, durch die sie sich erhält, wie die aktuellen Zustände und ihr Widerstand gegen alle Veränderung. Einen Beweis für solche Behauptungen könnte man zum Beispiel darin suchen, daß unsere Gesellschaftsform noch nicht zusammengebrochen ist, obwohl die Stellung und die Gehälter der Lehrer sich seit mehreren Generationen nur relativ wenig geändert haben.

Welche verschiedenen Faktoren werden als ursächliche Bedingungen für die Einführung der kollektiven Erziehung in Anspruch genommen?

Einige der oben genannten Autoren betrachten die neue Rolle der Frau im Kollektiv als den Hauptfaktor. Da sie dem Mann gleichgestellt werden und genau wie er arbeiten sollte, mußte sie von den Aufgaben des Haushalts befreit werden. Infolgedessen mußte aus der Kindererziehung ein Beruf werden, der von denen ausgeübt wird, die am besten geeignet oder dafür zu gewinnen sind.

Andere Autoren sehen das entscheidende Moment in der Rebellion gegen die patriarchalische Autorität des osteuropäisch-jüdischen Familienvaters. Die jüdische Jugend stand in Osteuropa unter dem schweren Druck der väterlichen Autorität. Dieser Druck erzeugte in ihr den Willen, ihre eigenen Kinder nicht mit der gleichen Bürde zu belasten. Diesen Willen scheinen auch die europäischen Einwanderer in Amerika geteilt zu haben; er ist vielleicht einer der Faktoren, die unsere Kindererziehung bestimmen. Diese Erklärung impliziert, daß Menschen, die sich gegen die elterliche Autorität auflehnten, es später schwierig finden, die Elternrolle selbst zu übernehmen und sie daher Experten übertragen.

Wieder eine andere Erklärung schreibt angesichts der rationalistischen Ideologie der Jugendbewegung und der Kollektive eine Hauptrolle dem Wunsche zu, zu verhindern, daß die Kindererziehung von individuellen Vorurteilen oder pathologischen Verhaltensweisen der Eltern bestimmt wird. *Spiro* weist darauf hin, daß dieses Vertrauen zum Experten und der Wunsch, den Kindern das Beste zukommen zu lassen, auch die Fortsetzung einer Tendenz ist, die im Leben der osteuropäischen Juden eine fundamentale

Rolle gespielt hat: Hochschätzung von Wissen und Vernunft und ein betontes Interesse an der Zukunft des Kindes. Der Kibbutz ist eine auf das Kind zentrierte Gesellschaft, in der das Interesse der Kinder über alles gestellt wird — ausgenommen höchstens der Zusammenhalt der Gemeinschaft und die Erfordernisse der Landwirtschaft.

Andere Autoren nehmen an, daß die Erziehung im Kollektiv als ein Mittel benutzt wird, sich der Institution der bürgerlichen Familie zu entledigen, weil sie zur patriarchalischen Stellung des Ernährer-Vaters, zur untergeordneten Position der Haushälterin-Mutter, einer durch Konventionen und wirtschaftliche Züge der Eheverbindung beförderten scheinheiligen Moral und der Abhängigkeit der Erziehung vom Willen der Eltern und besonders von der bedrückenden Autorität des patriarchalischen Vaters führe. Diese Autoren betonen, daß die eng begrenzten Loyalitätsbindungen und Interessen der bürgerlichen Familie und ihr Uneinigkeit stiftendes Gefühlsleben mit einem kommunalen Leben unvereinbar seien.

Die letzte Erklärung, die hier zu erwähnen ist, ist vielleicht die einzige, die historisch und faktisch falsch ist, nämlich daß aus wirtschaftlichen Erwägungen die Frauen wie die Männer auf dem Felde arbeiten müßten und die kommunale Versorgung der Kinder die sparsamste sei. Wohl entstanden die Kollektive unter höchst ungünstigen wirtschaftlichen Umständen, die natürlich einen entscheidenden Einfluß auf die Form des Lebens und der Erziehung haben mußten. Dieser wirtschaftliche Einfluß darf aber nicht zu einfach und direkt gesehen werden, da er vermengt ist mit dem der puritanischen Ethik und ideologischen Intentionen der Jugendbewegung, aus der diese Kollektive stammen. De facto ist es unmöglich festzustellen, ob die kollektive Erziehung die wirtschaftlichste Form der Kindererziehung ist. Wir wissen ja nicht, was die Kosten für die Kindererziehung wären, wenn sich die Beteiligten nicht für die kollektive Erziehung entschieden hätten. Der Vergleich mit den Kosten der Kindererziehung in den kooperativen (nicht kollektiven) Niederlassungen scheint zu zeigen, daß die kollektive Erziehung die teuerere der beiden ist.

Nehmen wir einmal mit *Erikson* (2) folgendes an: 1. Jede Gesellschaft konfrontiert in der Kindererziehung das Kind in jedem Stadium seiner psychosexuellen und seiner Ich-Entwicklung vermittels der für es sorgenden Personen und Institutionen mit den Lebensbedingungen, Traditionen und Haltungen dieser Gesellschaft; und 2. dies geschieht, um das Kind zu befähigen und zu veranlassen, die durch die Entwicklung herbeigeführten psychosexuellen und psychosozialen Krisen in einer Weise zu lösen, die es dem Ziel, ein lebensfähiges und nützliches Mitglied dieser Gesellschaft zu werden, einen Schritt näher bringt. Von diesen Annahmen aus erscheinen

die Faktoren, von denen die Form der Kibbutzerziehung bestimmt wird, als vermittelnde Glieder zwischen der Lebensart dieser Gemeinschaft und den Methoden, mit denen sie neue Generationen formt, um ihre Lebensart in ihnen fortzusetzen. Das Einzigartige der kollektiven Erziehung liegt unter anderem darin, daß diese vermittelnden Faktoren an ihr direkt untersucht werden könnten. Sie müßten nicht über die Entfernung von Jahrhunderten hinweg ausgegraben werden, und wir brauchten sie nicht erst zu entdecken, indem wir unsere natürliche Neigung überwinden, das eigene System der Kindererziehung für selbstverständlich zu nehmen. Eine solche Untersuchung könnte uns helfen, auch die westlichen Erziehungssysteme besser zu verstehen. Und sie könnte uns zeigen, in welcher Weise diese sich den Erfordernissen unserer wechselnden sozialen Bedingungen anpassen oder ihnen angepaßt werden können. Vielleicht würden wir sogar lernen, den Gedanken zu akzeptieren, daß wir mit der Erziehung, die wir unseren Kindern geben, und mit den spezifischen Formen ihrer Entwicklungskrisen und ihrer Pathologie nur den Preis für unsere sozio-technologischen „Errungenschaften" zahlen. Möglicherweise würden wir uns dann über unsere Kindererziehung nicht mehr so erregen oder aber unsere Besorgnis als unerläßlichen Teil des Prozesses einer Anpassung der Erziehung an sich wandelnde soziale Umstände hinnehmen.

IV

Das Studium der Kibbutzerziehung könnte nicht nur beleuchten, wie soziale, historische und wirtschaftliche Bedingungen die Erziehungseinrichtungen formen, sondern auch, wie diese Institutionen die Entwicklung des einzelnen Kindes beeinflussen. Unsere eigene Form der Kindererziehung und die Wandlungen, denen sie unterliegt, bringen verschiedene Entwicklungsformen hervor. Einige davon erregen unsere Besorgnis, weil sie pathologisch zu sein scheinen. Überdies machen uns unser zunehmendes Wissen über Psychopathologie und Psychodynamik und das öffentliche Bewußtsein in Fragen der „seelischen Gesundheit" auf das Verhalten unserer Kinder stärker aufmerksam. Der frühere persönlich-private Charakter der Entwicklung und Erziehung geht dadurch verloren und in dem, was wir statt dessen zu sehen bekommen, glauben wir überall pathologische Züge zu entdecken. Obwohl *Erikson* (3) und andere zum Verständnis der „normalen" und „gesunden" Entwicklung beigetragen haben, sind wir — und die Eltern — oft unsicher in unserer Entscheidung, was pathologisch ist und was zur normalen Entwicklung gehört. Da könnte uns das Studium der kollektiven Erziehung helfen. Bei ihr ist der private Charakter der familiären Erziehung durch Faktoren wie Einsicht und öffentliches Bewußtsein ersetzt. Ihr Studium

könnte uns daher bei der Feststellung helfen, ob die von uns beobachteten „problematischen Verhaltensweisen" entwicklungsbedingte, vorübergehende — wenngleich notwendige — Folgen unserer sich wandelnden Erziehungseinrichtungen sind oder ob sie als pathologische Ergebnisse eines alternden Erziehungssystems betrachtet werden müssen.
Aus diesem Grund wollen wir kurz die spärlichen Informationen überblicken, die uns über die Einrichtungen der kollektiven Erziehung und über die Entwicklung von Kindern im Kibbutz zur Verfügung stehen.

1. Die kollektive Erziehung beginnt, wenn Mutter und Kind aus der Klinik zum Kibbutz zurückkehren. Der Säugling verbringt sein erstes Jahr mit bis zu vierzehn anderen zusammen im Säuglingsheim und wird dort (unter optimalen Bedingungen) von einer „Metapelet" und ihren zwei Helfern (alle für diese Arbeit ausgebildet) betreut. Die Mutter arbeitet sechs Wochen lang nicht und kehrt dann nach und nach zu ihrer regulären Arbeit zurück. Währenddessen nährt sie aber das Kind noch bis zum sechsten oder achten Monat selbst bis zur Entwöhnung — gleichgültig ob es an der Brust oder mit der Flasche genährt wurde — weiter. Die stillenden Mütter kommen gewöhnlich bei den sechs Nährzeiten des vierstündigen Turnus zusammen. Das Kind verläßt in den ersten sechs Monaten das Säuglingsheim nicht, wird aber für eine Stunde an den Abenden von den Eltern und Geschwistern besucht. Nach sechs Monaten wird es dann für die abendlichen Besuche zu den Eltern gebracht. Im übrigen bleibt die Sorge für das Kind völlig der Metapelet anvertraut.

2. Im allgemeinen kommen die Kinder nach dem ersten Jahr in das „Kleinkinderhaus". Dort betreut eine neue Metapelet jeweils eine Gruppe von vier bis sechs Kleinkindern, sorgt für die Befriedigung ihrer Bedürfnisse, kümmert sich um das Essenlernen und die Reinlichkeitserziehung.
Die Besuche bei den Eltern nehmen nun zwei Stunden am Abend und den gesamten Sabbath ein. Sie sind aber ausschließlich Spielen, Spaziergängen und sonstigen Unterhaltungen gewidmet. Zwischen dem zweiten und dritten Jahr erhält die Gruppe eine Kindergärtnerin, die wie die Metapelet für ihre körperlichen Bedürfnisse sorgt, in erster Linie aber für ihre geistige und soziale Entwicklung verantwortlich ist.

3. Mit vier Jahren kommen die Kinder in den Kindergarten und damit meist auch in ein neues Haus. Die Gruppe vergrößert sich auf sechzehn bis achtzehn Kinder und erhält eine neue Lehrerin und neue Metapelet. Diese größere Gruppe bleibt unter mancherlei Veränderungen ihrer Lebensweise zusammen, bis die Kinder mit zwölf Jahren in die Mittelschule kommen. Der normale Tageslauf umfaßt freies und beaufsichtigtes Spielen, Ausflüge auf die Farm, Lesen in der Gruppe, künstlerische Betätigung und Besuche bei den Eltern an den Abenden und Feiertagen. Die Sorge für ihr leibliches Wohl, die Wahrung der Disziplin und die Förderung des Gruppengeistes und der intellektuellen Entwicklung obliegen der Metapelet und der Lehrerin.

4. Einem oder zwei Jahren im Kindergarten folgt ein Übergangsjahr mit der Vorbereitung auf die Elementarschule und mit täglich einer Stunde, in der die Kinder selbst ihr Haus, ihre Schule und ihren Garten in Ordnung halten und ihr Geflügel betreuen. Der Unterricht in der Elementarschule geht nach der Projekt-Methode vor sich, bei der die Kinder an den Plänen und Beschlüssen beteiligt werden. Die Beziehung zur Lehrerin ist zwanglos. Der Übergang von einer Klasse zur nächsten erfolgt automatisch.

5. Mit dem zwölften Jahr kommen die Kinder in die Mittelschule, erhalten männliche Lehrer und Erzieher und treten in die Jugendbewegung ein. Die Gruppe wird auf fünfundzwanzig vergrößert und umfaßt nun auch Kinder aus anderen Kibbutzim und aus den Städten. Von dieser Zeit an arbeiten die Kinder täglich eineinhalb bis drei Stunden

auf der Farm ihres Kibbutz. Der Studienplan entspricht mehr der europäischen als der amerikanischen Mittelschule. Neben den Lehrern spielen der Erzieher und die Gruppe selbst bei allen Planungen und bei der Aufrechterhaltung der Disziplin eine wichtige Rolle.

Die Wirkung dieser Erziehung auf die Entwicklung, das Verhalten und die zwischenmenschlichen Beziehungen werde ich in drei Abschnitten behandeln: a) die Entwicklung der menschlichen Beziehungen; b) die Handhabung von Verhaltens-„Problemen" und c) die Entwicklung der individuellen Leistungsfähigkeit.

a) Die Eltern scheinen im Leben des Kindes keineswegs eine geringere Rolle zu spielen als bei der elterlichen Familienerziehung. Das Kind reagiert auf ihre Abwesenheit, ihre Krankheit oder ihren Tod sehr stark. Wenn eine Mutter als Metapelet für andere Kinder mitsorgt, gibt es intensive Eifersucht. Die Reaktionen auf eine Abwesenheit oder einen Wechsel der Metapelet sind jedoch auch heftig. Die freudige Erwartung des Besuches bei den Eltern ist groß, ebenso groß ist aber auch die Vorfreude auf die Rückkehr in das Kinderhaus. Für die Disziplin sorgt die Metapelet, während die Eltern im allgemeinen eine nachgiebig-verwöhnende Rolle spielen. Die in dieser Hinsicht zwischen Eltern und Metapelet entstehenden Spannungen scheinen für die Organisation der Erziehung und für das Zugehörigkeitsgefühl der Kinder Probleme mit sich zu bringen, doch steht uns hierüber noch kein eindeutiges Material zur Verfügung. Nach *Spiros* Untersuchung mit Fragebögen sind die Eltern Personen, von denen das Kind Lob, nicht aber Tadel erwartet. Tadel ist von der Metapelet und von der Gruppe zu erwarten, obwohl auch von der Gruppe Lob erwartet wird, sogar häufiger noch als von den Eltern. Wenn die Kinder in die Mittelschule kommen, nimmt die Anhänglichkeit an die Eltern, die Häufigkeit der Besuche bei ihnen und die Intimität mit ihnen stark ab.

Die Gruppe der Altersgenossen (die „peer-group") spielt schon früh eine wichtige Rolle und gewinnt ständig an Bedeutung. In den Kleinkind- und Kindergarten-Gruppen ist schneller Wechsel von freundlichem Zusammenspiel mit zornigem Streit häufig. Dennoch wird die Gruppe schon früh zur wichtigsten „lobenden Figur". Und wenn die Zeit der Mittelschule sich nähert, geht die Rolle der Metapelet und der Lehrerin als wichtigste „tadelnde Figuren" ebenfalls auf die Gruppe über. Die beherrschenden Züge dieser Gruppe sind die gegenseitige Hilfe und der Schutz der schwächeren Gruppenmitglieder. Die Identifizierung mit der Gruppe ist stark und bildet die wichtigste Quelle der Sicherheit. Die Rolle der Besitzgier und des Kampfes um persönliche Erfolge ist gering. Das Streben nach hervorragender Leistung ist vor allem durch die soziale Verantwortung motiviert.

b) Hinsichtlich der Verhaltensprobleme sind die vorhandenen Daten sogar noch skizzenhafter. Den Berichten der verschiedenen Beobachter läßt sich entnehmen:

1. Die Reinlichkeitsgewöhnung wird relativ streng durchgeführt und ist mit Problemen belastet. Dies wird teilweise darauf zurückgeführt, daß die der Metapelet zur Verfügung stehende Zeit nur begrenzt ist. Sie hat wenig Gelegenheit, bei der Reinlichkeitsgewöhnung dem einzelnen Kind individuelle Aufmerksamkeit zu widmen. Daß dabei „Schwierigkeiten" entstehen müssen, erhellt schon daraus, daß aus praktischen Gründen ein „Aufnehmen" der Kinder in der Nacht gar nicht in Frage kommt. Die relative Strenge des Trainings wird durch die Kenntnis und Verwertung der neuesten psychologischen Erkenntnisse gemildert. Die offene Sichtbarkeit aller etwa entstehenden Schwierigkeiten vermittelt vielleicht einen übertriebenen Eindruck von der Häufigkeit ihres Auftretens. Wir haben aus anderen Erziehungssystemen keine wirklich vergleichbaren Daten, die uns eindeutig zeigen könnten, ob in der kollektiven Erziehung häufiger als anderswo bei der Reinlichkeitsgewöhnung Schwierigkeiten und Mißerfolge auftreten. Dennoch kann man die Berichte (insbesondere von *Irvine*), die von einem häufigeren Vorkommen solcher Schwierigkeiten, vor allem der Enurese, sprechen, nicht einfach übergehen.

2. Ähnlich ist es auch in bezug auf die Behauptungen von einem häufigeren Vorkommen der Masturbation, des Nägelkauens, des Daumenlutschens und von Essensproblemen.

3. Die vorliegenden Berichte scheinen auch auf eine spezielle Vernachlässigung der Kinder im Kleinkindalter hinzudeuten, die sich aus der Tatsache erklärt, daß die Metapelet auch mit dem Haushalt des Kinderhauses beschäftigt ist und den einzelnen Kindern keine individuelle Zuwendung geben kann.

4. Ferner wird von einer ungehemmten Aggressivität im Kleinkind- und Kindergartenalter berichtet. Hier sind jedoch wiederum keine zuverlässigen und vergleichbaren Daten aus anderen Erziehungsformen vorhanden. Auch muß man hier das ständige Zusammenleben der Kinder und den öffentlichen Charakter der kollektiven Erziehung berücksichtigen, wodurch solche Erscheinungen nicht verdeckt, sondern gerade besonders sichtbar werden.

Aus all dem haben kritisch eingestellte Beobachter folgende Schlüsse gezogen:

1. Die kollektive Erziehung erzwingt die Trennung von Kind und Eltern. Die berichteten Phänomene müssen daher als pathologische Symptome dieser Trennung angesehen werden.

2. Die Ursache jener Erscheinungen liegt in der Massenaufzucht ohne individuelle Pflege und Liebe, und die Erscheinungen müssen daher als pathologisch betrachtet werden.

3. Die Erscheinungen haben ihre Quelle in der Vermehrung der Eltern-Figuren mit ihrer Aufteilung in Figuren der Liebe und Figuren der Disziplin. Dadurch werden die Anlässe für Konflikte, unvereinbare Loyalitätsgefühle und Frustrierungen nicht — wie die Kibbutzerzieher hofften und gelegentlich behaupteten — vermindert, sondern vermehrt.

Demgegenüber wäre folgendes zu bedenken: Das überschaute Material zeigt, daß die kollektive Erziehung zu einer *Trennung* im üblichen Sinne des Wortes gar nicht führt. Spannungen und insbesondere aufgeteilte Loyalitätsgefühle sowie multiple Eltern-Figuren gibt es in allen Formen der Kinderaufzucht. Möglicherweise sind sie sogar ein unumgänglicher Teil jeder Erziehung — mit Ausnahme einer „Treibhaus"-Erziehung. Dennoch kann man mit diesen Überlegungen die angeführten Erklärungen nicht definitiv widerlegen; denn wir haben keine objektiven und erschöpfenden Unterlagen, die diesen Erklärungen widersprechen oder sie bestätigen.

Alle Erziehungssysteme haben ihre Spannungen. *Erikson* (2) weist darauf hin, daß eine Gesellschaft die in ihr lebensfähigen Persönlichkeitstypen nicht nur dadurch formt, daß sie bestimmte Möglichkeiten für eine Spannungsentladung gibt, sondern auch, indem sie eine Charakterstruktur aufbaut, *die bestimmte Spannungen enthält, denen sie auch standhalten muß*. Es ist daher durchaus möglich, daß die beschriebenen Verhaltensprobleme zum Wesen der kollektiven Erziehung gehörige Entwicklungskrisen und nicht pathologische Symptome sind. Inwieweit sie das eine oder andere sind, kann nur durch eine systematische Erforschung der Kibbutzgesellschaft, der Methoden der kollektiven Erziehung und der Entwicklung und Pathologie der in ihr aufgewachsenen Personen festgestellt werden. Damit stehen wir aber vor dem Problem der Abhängigkeit der Pathologie von der jeweiligen Gesellschaftsform, einem der entscheidenden und ungelösten Probleme der allgemeinen Psychopathologie. Angesichts des zunehmenden Umfangs an „Pathologischem", das wir an unseren Kindern zu finden meinen, müssen wir lernen, zwischen pathologischen Krisen und den Entwicklungskrisen zu unterscheiden, die in unserer Gesellschaft und Erziehung normal sind.

c) Übereinstimmung scheint darüber zu bestehen, daß die Individuen, die im Kibbutz aufwachsen, im allgemeinen der kollektiven Lebensweise angepaßt sind. Wie behauptet wird, haben von diesem Personenkreis nur *insgesamt* 3,1 % den Kibbutz verlassen, während der niedrigste Prozentsatz der

nicht im Kibbutz aufgewachsenen Mitglieder, die ihn verlassen, *jährlich* 2,9 % beträgt. Die Unzufriedenheit, die *Spiro* veranlaßte, von einer Krise in der älteren Generation zu sprechen, berührte nach ihm nicht die jüngere Generation, die in der kollektiven Erziehung aufgewachsen ist.

Die Beobachter scheinen auch darin übereinzustimmen, daß die Kinder, die mit zwei Jahren so schlechte Eßgewohnheiten, so viel Bettnässen, Nägelkauen, Aggressivität (*Kardiner* geht soweit, aus zweiter Hand zu berichten, es herrsche unter ihnen „das Gesetz des Dschungels") und so viel Masturbation, motorische Unruhe und Temperamentsausbrüche zeigen, mit der Pubertät kooperative, selbstbeherrschte, standhafte und verantwortungsbewußte Individuen werden. Im Unabhängigkeitskrieg von 1948 bewährten sie sich in den Kommandogruppen (Palmach), die sich größtenteils aus den Kibbutzim rekrutierten, vorzüglich. Die Berichte behaupten, daß es unter ihnen keinen Fall von Kriegsneurose gab, daß sie Verantwortungsfreude und Initiative zeigten und das eigene Interesse dem der Gruppe bis zur Selbstopferung unterordneten.

Andererseits hat man ihre Neigung, außerhalb des Kibbutz, in der Armee und in der Berufsausbildung an ihrer eigenen oder anderen Kibbutzgruppen zu kleben, verschiedentlich als Mangel an Individualität und Unabhängigkeit ausgelegt. Auch in dieser Hinsicht ist jedoch das Material nicht eindeutig. Wie weiter berichtet wird, fehlten ihnen das kulturelle und intellektuelle Interesse der Generation, welche die Kibbutzim gründete, und auch die geistige Neugier, die spekulative Neigung und die bunte Vielfältigkeit der osteuropäischen Juden. Einige beschreiben sie sogar als emotionell flach und stumpf. Einer solchen Verallgemeinerung widersprechen jedoch ihr Kunsthandwerk, ihre Lieder, ihre Tänze und ihre landwirtschaftlichen Errungenschaften. Wiederum zeigt sich, daß eine Untersuchung der tatsächlichen Verhältnisse dringend erforderlich ist.

Die interessantesten Daten betreffen das Verhältnis der Geschlechter. Entsprechend der Ideologie des Kibbutz wird die Kollektiv-Erziehung im vollen Sinne des Wortes als Koedukation durchgeführt. Jungen und Mädchen wachsen in den gleichen Räumen auf. Sie benutzen als Kleinkinder und im Kindergarten unbefangen die gleichen Bade- und Toiletteneinrichtungen. Diese Unbefangenheit findet dadurch ihr Ende, daß die Jungen und Mädchen spontan dazu übergehen, zunächst die Toiletten und dann auch die Waschgelegenheiten getrennt zu benutzen. Noch bedeutender ist die in gleiche Richtung weisende Tatsache, daß diese Erziehung zur Exogamie führt. In der Regel werden zwischen Partnern, die in der gleichen Gruppe aufgewachsen sind, keine Ehen geschlossen. Es scheint also spontan ein „Inzest"-Tabu entstanden zu sein. Schließlich wird behauptet, man sei

unter den kollektiv erzogenen jungen Leuten noch nicht einem einzigen Fall von Homosexualität begegnet.

Nehmen wir einmal an, die Lage sei in bezug auf die Enurese, die autoerotischen Erscheinungen, die Aggressivität und die Vernachlässigung zwischen dem ersten und sechsten Lebensjahr so, wie sie uns von den betont kritisch eingestellten Berichten dargestellt wird. Und nehmen wir andererseits an, wir dürften hinsichtlich der Anpassung, des Verantwortungsbewußtseins, der Tüchtigkeit und der Bereitschaft zur Zusammenarbeit den besonders positiv eingestellten Berichten glauben. Von diesen Annahmen ausgehend, würden wir zu folgenden Schlüssen kommen:

a) Wir wissen nicht, ob unsere eigene Erziehungsweise, deren zügelnde Faktoren mehr in der Verborgenheit der familiären Intimsphäre wirken, nicht vielleicht die gleichen „Verhaltensprobleme" in gleichem Umfang mit sich bringt, die bei einer kollektiven Erziehung sichtbar werden, die weniger Möglichkeiten zum Verbergen bietet.

b) Was wir als „Verhaltensprobleme" betrachten, könnten bei gewissen Erziehungsweisen normale Erscheinungen sein. Das heißt, sie könnten zu einer Entwicklung gehören, in der Individuen reifen, die in einer bestimmten Umwelt, aus der diese Form der Erziehung hervorging, lebensfähig und angepaßt sind.

c) Vermutlich bringt jede lebensfähige Gesellschaft — was immer auch ihre bewußten Intentionen seien — mehr oder weniger unvermeidbar eine Erziehungsmethode hervor, bei der Krisen und Schwierigkeiten genau wie die positiven Momente zur Entwicklung einer Persönlichkeit beitragen, die der betreffenden Gesellschaft angepaßt ist.

Diese Schlüsse und die für sie vorausgesetzten Annahmen müssen jedoch erst durch eine vergleichende Untersuchung der Kollektiv- und der Familien-Erziehung nachgeprüft werden.

V

Unser Überblick erweist die dringende Notwendigkeit systematischer Untersuchungen, die die Verallgemeinerungen in den bisherigen Berichten faktisch bestätigen oder widerlegen. Es müßten systematische Studien durchgeführt werden, die historische und faktische Übersichten, Untersuchungen über die Verhaltensweisen und soziometrischen Relationen umfassen. Ferner wären diagnostische Untersuchungen und auch Longitudinal-Studien notwendig, die die weitere Entwicklung kontinuierlich verfolgen. Bisher hat nur *Spiro* einige solcher Techniken benutzt und zugleich einen offenen Blick für diejenigen Probleme gezeigt, die durch historische Übersichten, Interviews und direkte Beobachtungen allein nicht beantwortet werden können.

Solche systematischen Untersuchungen müßten vor allem die folgende Hauptfrage beantworten: Sind die berichteten Verhaltensprobléme der natürliche Preis (d. h. ein unerläßlicher Teil natürlicher Entwicklungskrisen) der Erziehung zu einem solchen Gesellschaftstyp, oder sind sie pathologische Symptome, die anzeigen, daß die kollektive Erziehung der menschlichen Natur Gewalt antut?

Zwei detaillierte Berichte stimmen darin überein, daß der Kibbutz erfolgreich Generationen heranzieht, die seine Lebensform fortsetzen können. Wenn das richtig ist, dann liegt eine Erziehung vor, die sich offenbar von der unseren in verschiedener Hinsicht unterscheidet und die für die Erziehung von Menschen, die ihrer Gesellschaft angepaßt sind, einen anderen Preis bezahlt, als wir für die unsrige entrichten.

Erikson hat gezeigt, daß die Yurok- und Sioux-Indianer für die allgemeinen menschlichen Entwicklungskrisen andere Lösungen finden als wir und daß dadurch Individuen aufwachsen, die in ihrer Lebenssituation und im Rahmen ihrer Traditionen lebensfähig sind. Ein durchschnittliches, nach unserer Erziehungsweise aufgewachsenes Kind wäre dagegen unter den dort gegebenen Umständen vielleicht nicht lebensfähig. Das Erziehungssystem der Kibbutzim, das für uns immerhin leichter zu erforschen und zu verstehen sein dürfte, als das der Indianer und anderer Präliteraten, könnte uns besser über den Preis unterrichten, den *unsere* Erziehung fordert. Wir könnten auf Grund dieses Studiums unser Wissen über die allgemeinen Beziehungen erweitern, die *Erikson* zwischen (a) den historischen, institutionellen und ökonomischen Gegebenheiten von Gesellschaften, (b) ihren Formen der Kindererziehung und (c) ihren Formen der individuellen Entwicklung erschlossen hat. Schließlich könnte sich zeigen, ob es zum Wesen des „Menschseins" gehört, daß die Erziehungsformen aller Gesellschaften unvermeidlich irgendeinen Preis für die Anpassung der nachfolgenden Generationen an ihre Lebensart fordern und bezahlen müssen, und zwar in Gestalt von Entwicklungskrisen und pathologischen Erscheinungen.

Das wissenschaftliche Problem ist nicht, ob die kollektive Erziehung gut oder schlecht ist. Selbst wenn danach gefragt würde, müßten wir erst weiterfragen: gut oder schlecht für wen oder wofür? Das Problem ist vielmehr folgendes: Welche traditionellen, historischen, organisatorischen, institutionellen und ökonomischen Kräfte finden in der Form der kollektiven Erziehung ihren unbemerkten Ausdruck; und auf welche Weise führt diese Form der Erziehung zu Verhaltensweisen (sozialen Modalitäten) und Verhaltensproblemen, die in ihrer genetischen Konsequenz Individuen schaffen, die die Lebensart des Kibbutz fortsetzen?

DISKUSSION

Das Problem des liberalen Wissenschaftlers ist es, nicht fragen zu können, für wen die Erziehung gut oder schlecht ist. Zwar erkennt er den Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Erziehungsformen und den dazugehörigen gesellschaftlichen Anforderungen. Diese gesellschaftlichen Anforderungen in Frage zu stellen, weil sie eben nicht naturnotwendig sind, damit ist er überfordert. Statt dessen entwickelt Rapaport ein formales Spannungsmodell, mit dem er die Wirksamkeit einer bestimmten Erziehungsform für die jeweilige Gesellschaft systemimmanent untersucht.

Trotz dieser grundsätzlichen Fehler liefert der Text einige Erkenntnisse, die für unsere Fragen brauchbar sind. Das betrifft einmal den Zusammenhang zwischen der kollektiven Erziehung in Israel und den dazugehörigen Sozialökonomischen Erkenntnissen.

a) Als Wichtigstes: die Erziehung von Kleinkindern außerhalb der Familie ist auch in hochindustrialisierten kapitalistischen Ländern unter bestimmten ökonomischen Bedingungen und führt zu Ergebnissen, die sogar nach bürgerlichen Maßstäben akzeptabel sind.
b) Das autoritär-kapitalistische System läßt kollektive Wirtschafts- und Lebensformen zu, wenn das auf einem Teilgebiet(hier: Gewinnung von Neuland für die Landwirtschaft) nötig ist und solange das System im ganzen nicht gefährdet wird.

Zum anderen betrifft es Fragen der Erziehungsinhalte und der Erziehungsmethoden im Kibbuz. Die kollektive Erzeihung beruht danach auf einer funktionalen Aufgabenteilung zwischen drei Instanzen: Eltern, Metapelet und Kindergruppe. Die Mutter übernimmt zunächst das Stillen, die Befriedigung der oralen körperlichen zärtlichen Bedürfnisse; die Eltern haben allgemein die Aufgabe zu verwöhnen und zu loben. Die Metapelet leistet den Hauptanteil der Erzeihungsarbeit: Sie sorgt für die Befriedigung der äußeren Bedürfnisse und bringt den Kindern die wichtigsten Fähigkeiten und das notwendige Wissen bei, sie erzieht zur Disziplin. Die Kindergruppe gewährt emotionale Sicherheit, wird mit zunehmendem Alter zum hauptsächlichen Bezugssystem und bewirkt für jeden eine starke Identifikationsmöglichkeit.

Die wichtigsten Auswirkungen dieser kollektiven Erziehung lassen sich in drei Punkten zusammenfassen:

1. geringe Besitzgier und wenig Prestigeverhalten; Eifersucht tritt hauptsächlich nur in der Beziehung zur Mutter auf. Das disziplinierte soziale Verhalten, das das Gruppeninteresse bewußt über das individuelle stellt, dürfte auch das wichtigste Erziehungs z iee l der Gemeinschaft sein.
2. Die Erziehungs mee t h o d e n sind, soweit ersichtlich, widersprüchlich. Einerseits eine strenge Reinlichkeitserziehung, andrerseits "Verwahrlosung", d.h. hemmende und kanalisierende Einwirkung Erwachsener auf die kindliche Entwicklung ist gegenüber der Erziehung in der Familie sehr stark reduziert. Das führt zu "Masturbation, Bettnässen, ungehemmter Aggressivität, motorischer Unruhe und Launenhaftigkeit". Was Bettnässen, Nägelkauen und dergl.

betrifft, ist darauf hinzuweisen, daß bei der normalen Erziehung in der Familie solche Störungen wegen der Interesse- und Hilflosigkeit der meisten Eltern wahrscheinlich viel ausgeprägter vorkommen.

Ohne die beschriebenen Verhältnisse genauer zu kennen: wir wünschten dem deutschen Familiekind etwas mehr motorische Unruhe, etwas mehr ungehemmte Aggressivität und auch mehr Masturbation, wenn wir sehen, wie es systematisch zur leblosen Paradepuppe abgerichtet wird. Im "Freibad" werden Kinder z. B. durch Schläge vom Wasser ferngehalten, man hindert sie daran, sich auszuziehen, sie werden angebrüllt, wenn sie zu laut sind, zum Artigsein gezwungen, wenn sie spielen wollen und für jedes naturliche sexuelle Interesse bestraft. Das Ergebnis sind erstarrte Kinder, die im Autobus und vor dem Fernsehapparat stillsitzen, sich nicht schmutzig machen und einen "Diener" machen können, ohne rot zu werden.

3. Die Beschreibung der Sexualentwicklung dürfte jedem liberalen Erzieher das Herz höher schlagen lassen: Uns scheint die "spontane" stufenweise Geschlechtertrennung allerdings auf sehr geschickter Manipulation zu beruhen. Denn warum Kinder ausgerechnet mit Beginn der Pubertät aus eigenem Bedürfnis nicht mehr mit dem anderen Geschlecht zusammen sein wollen, ist schlechthin unerfindlich, wenn sie dafür nicht erwachsene Vorbilder haben. Einen Hinweis über die manipulative Sexualerziehung enthält ein uns vorliegender Bericht über die Ehe im Kibuz:

> Die Scheidungsziffern in den Kibuzzim liegen sehr niedrig. Gründe dafür sind einerseits Unbefangen-

heit und Freiheit bei der Partnerwahl, jedoch andererseits auch die allgemeine Einstellung der Kibbuz-Mitglieder. Der Druck der öffentlichen Meinung, der auf dem inneren Zusammenhalt basiert, ist sehr effektiv und zwingend: stabile Ehen werden gewünscht, Promiskuität und sexuelle Ungewöhnlichkeiten"(Perversionen") werden verurteilt.
(Barbara Witt, "Erziehung im Kibbuz", Berlin 1968 unveröffentlichtes Manuskript)

Dieses Erziehungsziel - Einehe im Rahmen des Kollektivs - muß die ganze Sexualentwicklung vom frühen Kindesalter an beeinflussen. Über die genaueren Mechanismen könnten wir nur spekulieren, weil das uns vorliegende Material darüber keinen Aufschluß zuläßt.

Der Zusammenhang von Sexualentwicklung und sozialem Verhalten führt uns zu einer wichtigen Frage, die das vorliegende Material überhaupt nicht berücksichtigt: Beruht das beschriebene soziale Verhalten wirklich auf einer veränderten Bedürfnisstruktur und qualitativ anderen Objektbeziehungen oder nur auf neuen Über-Ichforderungen, die hier durch die Gruppe statt durch die elterliche Autorität wie in der Familie vermittelt werden. Dann würde es sich nur um eine bessere Anpassung an die besonderen gesellschaftlichen Bedingungen handeln, um einen systemimmantenten Fortschritt, der für das kapitalistische Gesellschaftssystem wichtig werden könnte. Denn mit dem Schwinden des Besitzbürgertums und seinen Berufen wie Kleinunternehmer aller Branchen, Beamten und Angestellten mit einem geringen Bereich eigener Entscheidungsbefugnis wird auch das Erziehungsziel individueller Autonomie gesellschaftlich immer überflüssiger. Die Bürokra-

tien im Kapitalismus brauchen mehr und mehr Automaten, die programmiert werden für die Reaktion auf bestimmte Signale und überhaupt keine eigene Entscheidungsbefugnisse mehr haben. So könnte die kollektive Erziehung a la Kibbuz für den organisierten Kapitalismus nutzbar gemacht werden, wenn seine Ideologen über den Schatten ihrer eigenen Vergangenheit springen. Das gelingt aber wohl nur in historischen Ausnahmesituationen wie dem Neuaufbau eines noch nicht industrialisierten Staates in Israel.

Die angeschnittene Frage, ob für das soziale Verhalten eine wirkliche Selbststeuerung aufgrund veränderter Bedürfnisstrukturen oder nur ein effektiveres Überich verantwortlich ist, wird entscheidend für die Zukunft der kollektiven Erziehung. Denn von dieser Alternative hängt ab, ob dem Individuum Energien, die es normalerweise zur Verdrängung seiner untertrückten infantilen Triebimpulse braucht, für eine revolutionäre Tätigkeit zur Verfügung stehen.

Man könnte nach der Darstellung einer kollektiven Erziehung außerhalb der Familie immer noch behaupten, daß sie nur möglich ist, weil die Eltern nicht völlig aus dem Sozialisationsprozeß ausscheiden und vor allem die Mutter in der ersten Zeit ziemlich intensiven Kontakt mit dem Kind hat. Diese Behauptung kann sich sogar auf umfangreiche wissenschaftliche Untersuchungen stützen, die erwähnte Hospitalismusforschung. Wir referieren kurz die wichtigsten Ergebnisse aus diesem Forschungsbereich, bevor wir einen Bericht über Kinder abdrucken, die völlig getrennt von Eltern oder Elternersatzfiguren in den ersten Lebensjahren aufgewachsen sind.

Die Kinder wurden völlig passiv. Sie lagen in ihren Bettchen auf dem Rücken. Sie erreichten nicht das Stadium motorischer Beherrschung, das notwendig ist, um sich in die Bauchlage zu drehen. Der Gesichtsausdruck wurde leer und oft schwachsinnig, die Koordination der Augen ließtnach.

Am Ende des zweiten Lebensjahres betrug ihr Entwicklungsqotient 45 % der Norm. Das entspricht der Stufe des Idioten. Bis zum Alter von vier Jahren konnten diese Kinder weder sitzen, stehen, laufen noch sprechen. +)

Im Rahmen seiner über dreißigjährigen Arbeit über die "psychoanalytische Psychologie" des Säuglings hat Rene A. Spitz 1945 und 1946 Ergebnisse seiner Forschung über das Problem Hospitalismus vorgelegt. ++) Zehn Jahre später erschien seine "Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr", die auf seinen Erkenntnissen aus der Hospitalismus-Forschung die Grundlagen aufbaut.

Er hatte - über einen langen Zeitraum bis zu vier Jahre - Kinder aus zwei verschieden organisierten Anstalten beobachtet:

+) René A. Spitz: Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter - Kind - Beziehungen im ersten Lebensjahr. Deutsch Stuttgart 1967

++) René A. Spitz: Hospitalismus. Eine Untersuchung der Genese psychiatrischer Erkrankungen
der Genese psychiatrischer Krankheitsbilder. Abgedruckt in: Der Kranke in der modernen Gesellschaft. Hrsg. A. Mitscherlich u. a. Köln - Berlin 1967

- Findelhaus. Die Säuglinge wurden bis zum Alter von drei Monaten von der eigenen oder einer anderen Mutter gestillt. Danach wurden sie von ihren Müttern getrennt.
- Säuglingsheim. Es war einem Frauengefängnis angeschlossen. Die Mütter stillten die eigenen Kinder, auch danach blieben sie verantwortlich für die weitere Entwicklung der Kinder, sie fütterten, pflegten und versorgten sie bis zu ihrer Entlassung.

Zur genauen Untersuchung stand Spitz ein umfangreicher wissenschaftlicher Apparat zur Verfügung: Die Umwelt der Kinder wurde in Interviews mit Pflegepersonal und Müttern erforscht, mit den Müttern machte er Rohrschach- und Szondi-Tests, von den Kindern wurden Filmaufzeichnungen gemacht und zur Untersuchung der Kinder machte er mit ihnen den Bühler-Hetzer-Test, mit dem er allmonatlich sechs Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung quantitativ bestimmen konnte:

1. Entwicklung und Beherrschung der Sinneswahrnehmung
2. Entwicklung und Beherrschung der Körperbewegungen
3. Entwicklung und Beherrschung der zwischenmenschlichen Beziehungen
4. Entwicklung und Beherrschung des Lernens, also des Gedächtnisses und der Nachahmung
5. Entwicklung und Beherrschung der Handhabung von Gegenständen, der Betätigung an Material
6. Intellektuelle Entwicklung und geistige Funktion

Die äußeren Bedingungen waren in beiden Anstalten fast die gleichen: Eine ausgezeichnete ärztliche Versorgung; im Findelhaus waren die hygienischen Bedingungen eher besser als im Säuglingsheim. Die Ernährung war in beiden Anstalten ausgezeichnet. Dennoch ergab sich folgendes Bild:

Sterblichkeit:

(Im Findelhaus konstatierten wir) eine Sterblichkeit von insgesamt über 37 % in einem Zeitraum von zwei Jahren.
Während der dreieinhalb Jahre unserer Untersuchung im Säuglingsheim ist nicht ein einziges Kind gestorben.

Krankheiten:

Das Findelhaus wurde im Beobachtungszeitraum von mehreren Epidemien heimgesucht. Die Sterblichkeit dabei betrug bis zu 40 %.
(Im Säuglingsheim) war die störendste Erkrankung das Säuglingsekzem.

Entwicklung der Kinder im Findelhaus:

Zur Zeit dieser Niederschrift (Juni 1946) befinden sich von den ursprünglich dort untersuchten Kindern noch 21 in der Anstalt. Das jüngste von ihnen ist zwei Jahre alt, das älteste vier Jahre und einen Monat. Die Angaben über ihre Entwicklung lauten wie folgt:

1. Körperliche Entwicklung

Unfähig zur Lokomotion überhaupt	5
Können allein sitzen (nicht laufen)	3
Laufen mit Unterstützung	8
Laufen allein	5

2. Handhabung von Material

Können nicht allein mit dem Löffel essen	12
Essen allein mit dem Löffel	9
Können sich nicht allein anziehen	20
Zieht sich allein an	1

3. Anpassung an die Forderung der Umwelt

Überhaupt noch nicht sauber	6
Ein gewisser Grad von Sauberkeit vorhanden	15

4. Sprachentwicklung

Können überhaupt nicht sprechen	6
Wortschatz: 2 Wörter	5
Wortschatz: 3 - 5 Wörter	8
Wortschatz: Ein Dutzend Wörter	1
Sätze	1

Entwicklung der Kinder im Säuglingsheim:

In der Regel verlassen die Kinder das Säuglingsheim, wenn sie ein volles Jahr alt sind. Von dieser Regel wurde jedoch eine Reihe von Ausnahmen gemacht, und im Verlauf unserer Untersuchungen im Säuglingsheim, die sich bisher über einen Zeitraum von dreieinhalb Jahren erstreckt, wurden 29 Kinder ermittelt, die länger als ein Jahr dortblieben. Diese Kinder verließen das Heim zwischen dem dreizehnten und achtzehnten Monat. (1;1 bis 1;6) Das bedeutet, daß das älteste von ihnen ein halbes Jahr jünger war als das jüngste Kind bei unserer Nachuntersuchung im Findelhaus und zweieinhalb Jahre jünger als das älteste. Trotz dieses enormen Altersunterschiedes liefen die Kinder im Säuglingsheim alle muter auf dem Boden herum; einige von ihnen zogen sich allein an und aus; sie aßen allein mit dem Löffel; fast alle sprachen ein paar Worte; sie verstanden Anweisungen und befolgten sie, und die älteren zeigten ein gewisses Verständnis für Erfordernisse der Sauberkeit. Sie alle spielten lebhafte gesellige Spiele miteinander und mit den Beobachtern. Die Aufgeweckteren machten die Tätigkeiten der Schwesternnach, kehrten den Boden, trugen Windeln herum und verteilten sie usw.

Zwischen dem Säuglingsheim und dem Findelhaus besteht ein Hauptunterschied:Im Säuglingsheim werden die Kinder bemuttert, im Findelhaus nicht. Dort werden die Kinder nach dem dritten Monat von den Müttern getrennt. Eine einzige Schwester hat dann acht Kinder zu versorgen,

(offiziell; in Wirklichkeit zwölf) sie bekommen also etwa ein Zehntel der affektiven Zufuhr; sie müssen psychologisch verhungern.

Eine ganze Reihe anderer Wissenschaftler, die Ursachen und Folgen des Hospitalismus untersuchten, stellten darüber hinaus fest, daßddie Schäden, die Kinder, die im ersten Lebensjahr in so organisierten Anstalten von der Mutter getrennt leben, erhalten, später nicht wieder gutzumachen sind. Die "Anstaltskinder" bekamen später praktisch ohne Ausnahme psychische Störungen, sie wurden asozial, kriminell, geistesschwach, psychotisch oder schwer erziehbar. +)

Spitz schreibt dazu:

> Es gibt ein Maß, unter das man die Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr nicht herabsetzen kann, ohne einen Schaden anzurichten, der nicht wieder gut zu machen ist.

Als Ursachen für die schweren Erkrankungen schließt er zunächst einige mögliche Gründe aus: Es sei nicht der allgemeine Mangel an Wahrnehmungsreizen, der die Kinder leiden läßt, sondern die Tatsache, daß ihre Wahrnehmungswelt von menschlichen Partnern entleert ist; ihre Isolierung schneidet sie von jeder Anregung durch irgendwelche Menschen ab, die für sie eine Art Muttergestalt darstellen könnten.

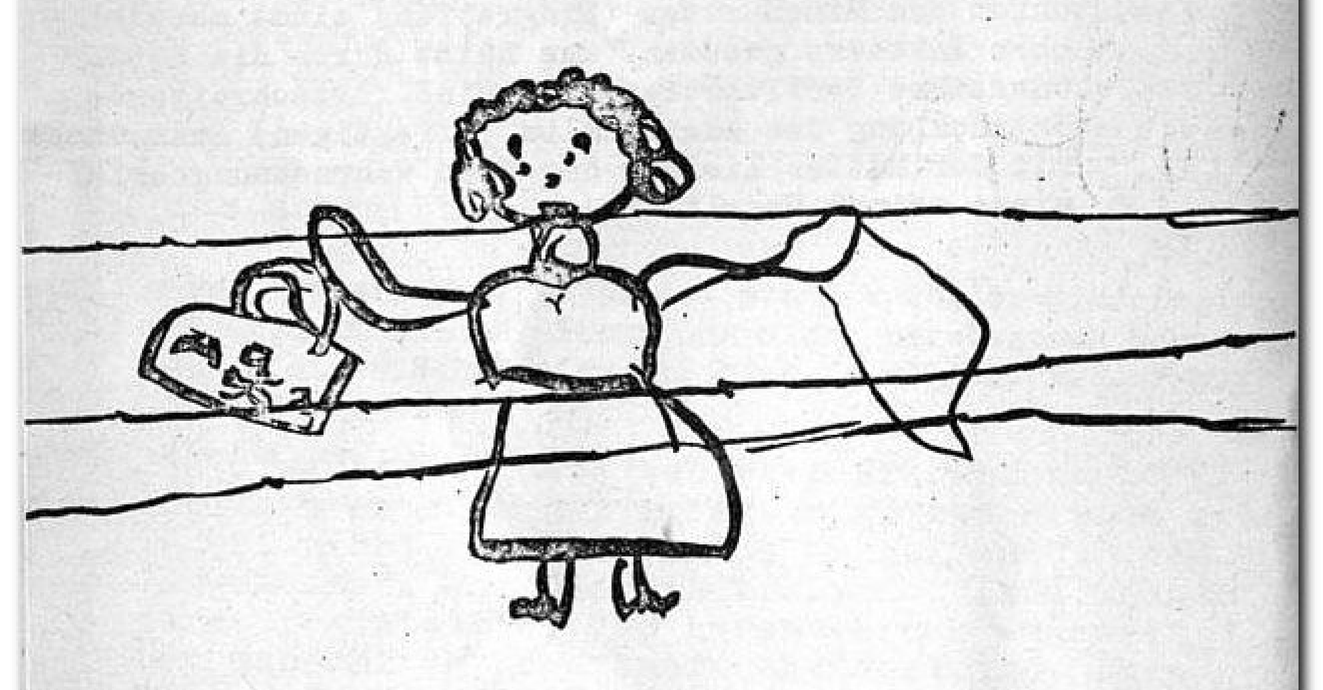
Diese Muttergestalt hätte das Minimum an "affektivem Austausch zu ermöglichen, das notwendig ist, um Gedächtnisspuren niederzulegen, zu lernen, eine Objektbeziehung aufbauen zu kön-

---

+) Bender, Lowrey, Goldfarb u. a. Genaue Angaben in: Spitz: Hospitalismus

nen und um überhaupt eine Art von Kommunikation zu entwickeln. Sogar die erste notwendige Voraussetzung zum Lernen, die Wahrnehmung, ist abhängig von einer libidinösen Besetzung des Objekts. Sie ist

daher das Ergebnis des Hinzutretens einer so oder so gearteten Emotion. Emotionen werden dem Kind durch das Hinzutreten (Eingreifen) eines menschlichen Partners geboten, das heißt durch die Mutter oder ihre Stellvertreterin. Eine fortschreitende Entwicklung des emotionalen (affektigen) Austauschs mit der Mutter liefert dem Kind Wahrnehmungserlebnisse seiner Umwelt.



Ruth Heinová: Kleines Mädchen mit Transportkoffer.
Ruth Heinová wurde am 19. Februar 1934 in Prag geboren. Sie wurde am 30. Juli 1942 nach Theresienstadt deportiert und fand am 23. Oktober 1944 in Auschwitz den Tod.

Aus: Kinderzeichnungen und Gedichte aus Theresienstadt 1942 - 1944 Deutsch Prag 1959

GEMEINSCHAFTSLEBEN IM FRÜHEN KINDESALTER*

Von Anna Freud in Zusammenarbeit mit Sophie Dann
London

EINFÜHRUNG

Das Experiment, von dem die folgenden Ausführungen berichten, beruht nicht auf einer freiwilligen wissenschaftlichen Planung, sondern ist das Ergebnis verhängnisvoller, schicksalhafter äußerer Umstände. Die sechs kleinen Kinder, welche davon betroffen wurden, waren deutsch-jüdische Waisen, Opfer des Hitler-Regimes, deren Eltern bald nach der Geburt der Kinder nach Polen deportiert und in den Gaskammern getötet wurden. Das erste Lebensjahr der Kinder verlief bei allen verschieden. Sie wurden von einer Zufluchtsstätte zur anderen gebracht, bis jedes einzelne von ihnen im Alter ungefähr zwischen sechs und zwölf Monaten in das Konzentrationslager Theresienstadt in Mähren kam. Dort kamen sie in die Abteilung für mutterlose Kinder, wo sie innerhalb der Grenzen der reduzierten Versorgung mit Lebensmitteln und des eingeschränkten Bewegungsraumes gewissenhaft versorgt und gepflegt wurden. Sie hatten kein Spielzeug, und für Bewegung außerhalb des Hauses hatten sie nur einen kahlen Hof. Ihre Pflegerinnen und deren Helfer waren selbst Insassen des Konzentrationslagers und demzufolge unterernährt und überanstrengt.

Da Theresienstadt ein Durchgangslager war, gab es häufig Deportationen. Etwa zwei bis drei Jahre nach ihrer Ankunft wurden diese Kinder im Frühjahr 1945 nach der Befreiung durch die Russen zusammen mit anderen auf ein Schloß in der Tschechei gebracht, wo sie besonders gepflegt und überreichlich ernährt wurden. Nach einem Monat wurden die sechs einem Transport von 300 älteren Kindern und Erwachsenen, Überlebenden aus den Konzentrationslagern, angeschlossen, dem ersten Transport von 1000 Kindern, für welche das „British Home Office" Einreiseerlaubnis gewährt hatte. Sie wurden in Bombern nach England geflogen und wurden im August 1945 in einem sorgfältig vorbereiteten Empfangslager in Windermere, Westmoreland**, aufgenommen, wo sie zwei

* Aus: The Psychoanalytic Study of the Child, Bd. 6, New York 1951, mit freundlicher Genehmigung der Herausgeber. Originaltitel: Experiment in Group-Upbringing.

** Das Empfangslager wurde organisiert und geleitet von *Oscar Friedmann*, späterem assoz. Mitglied der British Psycho-Analytic Society, und *Alice Goldberger*, früher Superintendant in den Hampstead Nurseries.

Monate blieben. Als das Empfangslager aufgelöst und die älteren Kinder auf verschiedene Heime und Pflegestellen verteilt wurden, wurde es für ratsam gehalten, die sechs jüngsten Kinder zusammen zu lassen. Sie sollten ferngehalten werden von den Erschütterungen, die im Leben einer großen Kindergemeinschaft unvermeidbar sind, und sollten zumindest für ein Jahr eine friedliche, ruhige Umgebung erhalten, in der sie sich allmählich an ein neues Land, eine neue Sprache und veränderte Lebensumstände anpassen konnten. Dieser ehrgeizige Plan wurde durch die vereinten Anstrengungen einer Anzahl von Menschen realisiert. Eine Freundin der früheren Hampstead-Nurseries, Mrs. *Ralph Clarke*, Gattin des Parlamentsmitgliedes für East-Grinstead, Sussex, stellte den Kindern für ein Jahr ein Landhaus mit dem umgebenden Waldland zur Verfügung, „Bulldogs Bank" in West-Hoathly, Sussex. Das Hause enthielt zwei Schlafräume für die Kinder mit angrenzenden Badezimmern, einen großen Tagesraum, die notwendigen Räume für die Erzieher, eine an der ganzen Längsseite des Hauses entlang laufende Veranda und eine Sonnenterrasse.

Der „Foster Parents' Plan for War Children, Inc. New York", der während der Kriegsjahre 1940–1945 die Hampstead-Nurseries unterstützt hatte, nahm die sechs Kinder in seine Planung auf, besorgte die notwendige Einrichtung und übernahm die finanzielle Versorgung.

Das neue Kinderheim wurde geführt von den Schwestern *Sophie* und *Gertrud Dann*, früher leitende Schwestern des Baby Department bzw. Junior Nursery Department der Hampstead Nurseries. Eine junge Assistentin, Miss Maureen Wolfison, welche die Kinder aus Windermere gebracht hatte, wurde nach einigen Wochen durch die Helferin Miss Judith Gaulton ersetzt.

Die Kinder trafen am 15. Oktober 1945 in Bulldogs Bank ein. Die Personalien der sechs waren, soweit sie festgestellt werden konnten, wie auf gegenüberliegender Seite angegeben*.

Wie dürftig diese Informationen auch sind, so geben sie doch gewisse wichtige Fakten aus der Frühgeschichte dieser Gruppe von Kindern:

1. daß vier von ihnen (Ruth, Leah, Miriam, Peter) ihre Mutter bei der Geburt oder unmittelbar danach verloren; eines (Paul) vor dem Alter von 12 Monaten, eines (John) zu einem nicht feststellbaren Zeitpunkt;
2. daß alle Kinder nach dem Verlust ihrer Mütter für einige Zeit von Ort zu Ort wanderten, verschiedene Male mit vollständigem Wechsel der sie umgebenden Erwachsenen (Bulldogs Bank war für Peter die 6. Station in seinem Leben, für

* Es ist nichts für den Zweck der Veröffentlichung geändert worden, außer den Namen der Kinder. Entsprechend einer Anordnung der Nazibehörden mußten alle jüdischen Kinder Namen aus dem Alten Testament annehmen. Diese sind hier durch andere biblische Namen ersetzt.

Name	Datum und Ort der Geburt	Familiengeschichte	Alter bei Ankunft in Theresienstadt	Bulldogs-Bank
John	18. 12. 1941 Wien	Eltern jüdisch-orthodox. Arbeiter. Nach Polen deportiert und getötet.	Vermutlich unter 12 Monate	3; 10 Jahre
Ruth	21. 4. 1942 Wien	Eltern, 7jähriger Bruder und 4jährige Schwester deportiert und getötet, als Ruth wenige Monate alt war. Sie war in einem jüdischen Kinderheim, mit dem sie nach Theresienstadt geschickt wurde.	Einige Monate	3; 6 Jahre
Leah	23. 4. 1942 Berlin	Leah und ein Bruder waren unehelich, von Geburt an versteckt gehalten. Schicksal von Mutter und Bruder unbekannt. Bruder vermutlich getötet.	Einige Monate	3; 5 Jahre; kam 6 Wochen später als die anderen wegen einer Haarpilzinfektion
Paul	21. 5. 1942 Berlin	Unbekannt.	12 Monate	3; 5 Jahre
Miriam	18. 8. 1942 Berlin	Obere Mittelklasse. Vater starb im KZ. Mutter wurde geisteskrank, war in einem Krankenhaus in Wien, später in der Krankenabteilung in Theresienstadt, wo sie starb.	6 Monate	3; 2 Jahre
Peter	22. 10. 1942	Eltern deportiert und getötet. Peter wurde, wenige Tage alt, verlassen in einem öffentlichen Park gefunden, zuerst in einem Kloster versorgt, dann in ein jüdisches Heim in Berlin und von dort nach Theresienstadt gebracht.	Unter 12 Monate	3 Jahre

Bei der Einwanderung enthielt das offizielle Register nur Namen, Geburtsdatum und Geburtsort der Kinder. Zusätzliche Informationen über die sechs Bulldogs-Bank-Kinder wurden später brieflich gegeben durch Mrs. Martha Wenger, die selbst ein Opfer des Konzentrationslagers war und die Kinder in Theresienstadt im Haus für mutterlose Kinder unter ihrer Obhut hatte.

Miriam die 5., Johns, Leahs und Pauls Wanderungen vor ihrer Ankunft in Theresienstadt sind nicht bekannt);

3. daß keines der Kinder irgendwelche anderen Lebensumstände als das Leben in einer Gruppe gekannt hat; sie wußten nicht, was eine „Familie“ bedeutet;
4. daß keines der Kinder Erfahrungen hatte vom normalen Leben außerhalb eines Lagers oder einer großen Institution.

Anmerkung

Bindung an einen Mutter-Ersatz wurde nur von einem einzigen Kind berichtet. Betreffend Ruth schrieb Martha Wenger in dem oben erwähnten Brief:

„Ruth hing leidenschaftlich an mir und behandelte mich dementsprechend schlecht. Wenn jemand anders Nachtdienst bei den Kindern hatte, schlief sie ruhig; wenn ich es war, blieb sie wach, schrie und zwang mich, bei ihr zu sitzen.“

Eine ähnliche Beziehung wurde bei keinem anderen Kind erwähnt. Martha Wenger berichtet von John, daß er von jedermann geliebt wurde und von Peter, daß er sich „bei jedermann durch sein fröhlich furchtloses, unartiges Wesen beliebt machte“. Von den übrigen sagt sie:

„Ich kann sehr gut verstehen, daß die Theresienstadt-Kinder bei ihrer Ankunft sehr schwierig waren und noch schwer zu behandeln sind. Etwas ist bei jedem von ihnen in Unordnung, sie haben Schwierigkeiten, welche sich in einem normalen Leben hätten ausgleichen lassen. In Th. versuchte jeder so wenig wie möglich zu arbeiten, um den Nahrungsmangel auszugleichen. Im Haus für mutterlose Kinder gab es immer zuviel Arbeit und zuwenig Menschen, die mir halfen. Außer um die Kinder mußten wir uns auch um ihre Kleider usw. kümmern, was viel Zeit erforderte. Wir kümmerten uns um das körperliche Wohl der Kinder so gut wie möglich, hielten sie durch drei Jahre frei von Ungeziefer und ernährten sie so gut, wie es unter den Umständen möglich war. Aber es war nicht möglich, auf ihre anderen Bedürfnisse einzugehen. Wir hatten nicht die Zeit, mit ihnen zu spielen ...“

Verhalten zu den Erwachsenen bei der Ankunft

Nachdem die Kinder das Empfangslager in Windermere verlassen hatten, reagierten sie schlecht auf den erneuten Umgebungswechsel. Sie zeigten keine Freude an den für sie getroffenen Arrangements und verhielten sich wild, ruhelos und unbeeinflußbar lärmend. In den ersten Tagen nach der Ankunft zerstörten sie alles Spielzeug und beschädigten einen großen Teil der Möbel. Gegen die Pflegerinnen zeigten sie kalte Gleichgültigkeit oder aktive Feindseligkeit, wobei sie auch die junge Helferin Maureen nicht ausnahmen, welche sie von Windermere begleitet hatte, und die das einzige Verbindungsglied zu ihrer unmittelbaren Vergangenheit war. Zeitweise ignorierten sie die Erwachsenen so vollständig, daß sie

nicht einmal aufsahen, wenn einer von ihnen ins Zimmer trat. Sie wandten sich wohl an einen Erwachsenen in irgendeiner Not, behandelten aber dieselbe Person als nicht existierend, so bald ihr Bedürfnis befriedigt war. Vor allem schrien und kreischten sie und gebrauchten Schimpfworte. Ihre Sprache war zu der Zeit deutsch mit daruntergemischten tschechischen und allmählich zunehmend englischen Worten. In guter Stimmung nannten sie die Pflegerinnen unterschiedslos „Tante", wie sie es in Theresienstadt getan hatten. Ihr bevorzugtes Schimpfwort war „blöder Ochs", was sie länger als alle anderen deutschen Ausdrücke behielten.

Gruppenreaktionen

Anklammern an die Gruppe

Die positiven Gefühle der Kinder bezogen sich ausschließlich auf ihre eigene Gruppe. Es war offensichtlich, daß sie sich sehr umeinander kümmerten und um niemanden und nichts sonst. Sie hatten keinen anderen Wunsch, als zusammen zu sein, und wurden aufgeregt, wenn sie nur für kurze Augenblicke voneinander getrennt wurden. Kein Kind willigte ein, oben zu bleiben, wenn die anderen unten waren und umgekehrt, und kein Kind wollte zu einem Spaziergang mitgenommen werden ohne die anderen. Wenn das doch vorkam, fragte das einzelne Kind unablässig nach den anderen, während die Gruppe sich um das fehlende Kind grämte.

Dieses Beharren auf dem nicht getrennt werden machte es im Anfang unmöglich, die Kinder als Individuen zu behandeln oder ihren speziellen Bedürfnissen in verschiedener Weise gerecht zu werden. Ruth, z. B., mochte keine Spaziergänge, während die anderen Spaziergänge dem Spiel im Haus vorzogen. Aber es war schwierig, die anderen zu veranlassen, auszugehen und Ruth im Haus zu lassen. Eines Tages gingen sie tatsächlich ohne Ruth fort, aber fragten unaufhörlich nach ihr, bis John es nach etwa 20 Minuten nicht mehr aushielt und umkehrte, um sie zu holen. Die anderen schlossen sich ihm an, alle kehrten um, begrüßten Ruth, als wenn sie lange getrennt gewesen wären, und nahmen sie dann zum Spaziergang mit, wobei sie ihr ganz besondere Aufmerksamkeit widmeten.

Es war ebenso schwierig, pflegerische Maßnahmen zu treffen, wenn diese sich nicht auf jedes Kind anwenden ließen. Als die Kinder ankamen, waren sie in einem ausreichend guten Körperzustand, obwohl blaß, schlaff, mit vorstehendem Bauch und trockenem, strähnigem Haar; kleine Hautwunden eiterten leicht. Alle Kinder erhielten Lebertran und andere Vitamine, die sie leicht und gern nahmen. Aber es war fast unmöglich, ein einzelnes Kind bei leichter Erkrankung im Bett zu halten,

oder Miriam und Peter, die es nötig hatten, zum Mittagsschlaf zu legen, während die anderen keine Ruhe wollten. Manchmal schliefen diese zwei Kinder erschöpft ein inmitten der lärmenden Gruppe. Nachts waren alle Kinder schlechte Schläfer, Ruth konnte nicht einschlafen, Paul und Peter wachten nachts weinend auf. Wer wach geworden war, störte natürlich den Schlaf der anderen. Die Aufregung über eine Trennung war so groß, daß Kinder mit Erkältungen schließlich nicht mehr oben gehalten werden konnten. Das einzige Kind, das einmal mit einer leichten Bronchitis für zwei Tage im Bett blieb, war Paul. Ein anderes Mal mußten drei Kinder wegen Mundfäule einige Tage isoliert werden. Das einzige Kind, das eine besondere körperliche Behandlung brauchte, war Leah. Sie schielte, ihre Augen wurden täglich behandelt, aber die Operation wurde um sechs Monate hinausgeschoben, um ihr Zeit zu lassen für eine bessere Anpassung an eine erneute Trennung.

Die Unfähigkeit, die Trennung von der Gruppe hinzunehmen, zeigte sich am offenkundigsten, wenn einem einzelnen Kind ein besonderes Vergnügen bereitet werden sollte, also bei einer Situation, nach der Kinder unter normalen Umständen sehr verlangen. Paul zum Beispiel weinte nach den anderen Kindern, als er als einziger zu einer Fahrt im Ponywagen mitgenommen wurde, obwohl solche Fahrten zu anderer Zeit für ihn wie für die anderen eine besondere Freude waren. Bei einer späteren Gelegenheit war die ganze Gruppe eingeladen worden, ein anderes Kinderheim in der Nachbarschaft zu besuchen. Da der Wagen nicht alle fassen konnte, wurden Paul und Miriam in den Bus gebracht. Die anderen vier im Wagen fragten beständig nach ihnen und hatten keine Freude an der Fahrt, bis alle wieder vereint waren.

Der Typ der Gruppenbildung

Wenn die Kinder zusammen waren, bildeten sie eine geschlossene Gruppe, deren Glieder den gleichen Status hatten. Kein Kind beanspruchte die Führerschaft für längere Zeit, aber jedes übte auf die anderen einen starken Einfluß aus durch seine individuellen Eigenschaften und Besonderheiten oder einfach durch die Tatsache der Zugehörigkeit. Zu Anfang schien John als der älteste der unbestrittene Führer bei den Mahlzeiten zu sein. Er brauchte nur seinen Teller fortzustoßen, dann hörten auch alle anderen mit dem Essen auf. Peter war, obwohl der jüngste, am einfallreichsten von allen und ergriff die Führung bei Spielen, welche er erfand und organisierte. Miriam spielte in besonderer Weise auch eine Hauptrolle. Sie war ein hübsches, rundliches Kind, mit rotblondem Haar, Sommersprossen und immer bereitem Lächeln. Sie benahm sich den anderen Kindern gegenüber, als wäre sie ein höheres Wesen, ließ sich von ihnen bedienen und verwöhnen, als ob das selbst-

verständlich wäre. Manchmal lächelte sie die Jungen an zum Dank für einen Dienst, während sie Leahs Hilfsbereitschaft ohne Anerkennung entgegennahm. Aber auch sie führte oder herrschte nicht in der Gruppe. Es war eher so, daß sie eine besondere Art von Aufmerksamkeit für sich brauchte, und als ob die anderen ihr Bedürfnis erspürten und ihr Bestes taten, es zu befriedigen.

Im Folgenden werden einige Beispiele dieser Beziehung zwischen ihr und der Gruppe geschildert:

November 1945

Miriam hat auf dem Spaziergang eine kleine Blume gefunden, trägt sie in der Hand und verliert sie bald. Sie ruft: „Flower“(Blume), und John und Paul beeilen sich, sie für sie aufzuheben, was mit ihren dicken Handschuhen schwierig ist. Miriam läßt die Blume wieder und wieder fallen, ruft „flower“ und die Jungen beeilen sich, sie wiederzufinden.

März 1946

Von Anfang an liebte es Miriam, in bequemen Stühlen zu sitzen. Im Winter zog sie sich solch einen Stuhl an den Kamin, legte ihre Füße auf das Kamingitter und spielte in dieser Stellung. Draußen hatte sie einen Stuhl im Sandkasten. Selbst wenn sie im Garten beim Jäten half, saß sie auf einem Stuhl. Aber selten holte sie sich selbst einen Stuhl, gewöhnlich trugen ihn die anderen Kinder für sie in den Garten. Eines Tages spielten Miriam und Paul nach dem Abendessen im Sandkasten. Plötzlich erschien Paul im Haus, um Miriams Stuhl zu holen. Als ihm gesagt wurde, daß es zu kalt sei, um draußen zu spielen und sie beide besser hereinkämen, schaut er nur verwundert auf und sagt: „But Miriam wants chair, open door quickly.“ (Aber Miriam will den Stuhl haben, schnell Tür aufmachen.)

Mai 1946

Miriam läßt ihr Handtuch fallen, dreht sich zu den anderen um und sagt: „Pick it up, somebody“ (Aufheben). Leah hebt es für sie auf.

Juli 1946

Miriam kommt in die Küche und ruft: „Chair for Miriam, quickly!“ (Stuhl für Miriam, schnell!) Sie sieht unwillig aus, als sie bemerkt, daß kein Kind in der Küche ist und niemand ihren Befehl ausführt. Sie holt sich nicht selbst einen Stuhl, sondern geht wieder.

August 1946

Ruth wird morgens in Miriams Bett gefunden und aufgefordert, aufzustehen. An ihrer Stelle antwortet Miriam: „Oh no, she much better stays here. She has to wait to fasten Miriam's buttons.“ (Nein, Ruth bleibt besser hier, sie muß erst Miriams Knöpfe zumachen.)

August 1946

Miriam schlägt mit der Hand auf den Tisch und sagt zu John: „Can't you be quiet when I want to talk?“ (Kannst du nicht ruhig sein, wenn ich reden will?) John hört auf zu sprechen.

Die Einfühlfähigkeit für die Haltung und Gefühle der anderen war ebenso auffällig in Bezug auf Leah. Leah war das einzige rückständige Kind unter den sechs, von langsamer, nur schwach durchschnittlicher Intelligenz, ohne besondere Fähigkeiten, die ihr einen besonderen Stand in der Gruppe hätten verschaffen können. Wie schon erwähnt, kam Leah infolge einer Infektion sechs Wochen

später nach Bulldogs Bank. Während dieser Zeit hatten sich die anderen fünf schon etwas an das neue Heim gewöhnt, hatten etwas Englisch gelernt, etwas Kontakt zu den Pflegerinnen aufgenommen und etwas von ihrer früheren Ruhelosigkeit verloren. Mit Leahs Ankunft begann die ganze Gruppe sich in Identifizierung mit ihr so zu benehmen, als wären sie alle Neuankommer. Sie brauchten wieder das unpersönliche „Tante“ statt des Vornamens der Pflegerinnen. Sie sprachen wieder nur noch deutsch, schrien und kreischten und waren nicht zu bändigen. Diese Regression hielt etwa eine Woche an, augenscheinlich so lange, wie Leah selbst brauchte, bis sie sich in der neuen Umgebung wohler fühlte.

Positive Beziehungen innerhalb der Gruppe:

Fehlen von Neid, Eifersucht, Rivalität und Wettstreit

Die ungewöhnliche emotionale Abhängigkeit der Kinder voneinander wurde bestätigt durch das fast vollständige Fehlen von Eifersucht und Rivalität, die sich normalerweise zwischen Brüdern und Schwestern entwickeln oder in einer Gruppe von Gleichaltrigen aus normalen Familien. Es war niemals nötig, darauf zu dringen, daß jeder an die Reihe kommen sollte; sie taten das spontan, da sie eifrig darauf bedacht waren, daß jeder seinen Anteil bekam. Da die Erwachsenen zu der Zeit in ihrem Gefühlsleben keine Rolle spielten, rivalisierten sie nicht miteinander um deren Gunst oder Anerkennung. Sie verklagten sich nicht und standen automatisch füreinander ein, wenn sie ein Mitglied ihrer Gruppe ungerecht behandelt oder von einem Außenseiter bedroht fühlten. Sie beobachteten die Gefühle der anderen genau. Sie neideten einander ihre Besitztümer nicht (mit einer später zu erwähnenden Ausnahme), verliehen sie im Gegenteil mit Vergnügen aneinander. Wenn ein Kind in einem Laden ein Geschenk erhielt, verlangte es das Gleiche für alle anderen, auch für die Abwesenden. Bei Spaziergängen achteten sie sehr auf die Sicherheit jedes Kindes im Verkehr, sahen nach den Kindern, die hinterhertrödelten, halfen sich über Gräben, räumten für die anderen den Weg versperrende Zweige fort und trugen den Mantel für jedes andere Kind. Im Kindergarten räumten sie für die anderen Spielzeug auf. Nachdem sie spielen gelernt hatten, halfen sie einander stillschweigend beim Bauen und bewunderten gegenseitig ihre Produktion. Bei den Mahlzeiten war es von größerer Bedeutung, dem Nachbarn abzugeben als selbst zu essen.

Das Verhalten dieser Art war keine Ausnahme, sondern die Regel. Die folgenden Beispiele sollen nur der Illustration dienen und sind keineswegs außergewöhnlich. Es sind zufällig festgehaltene Beispiele aus den ersten sieben Monaten der Kinder in Bulldogs Bank:

Oktober 1945

John stößt tagträumend fast mit einem entgegenkommenden Kind zusammen. Paul läuft sofort an seine Seite und schreit das vorbeigehende Kind an: „Blöder Ochs, meine John, blöder Ochs du!“

November 1945

John will morgens nicht aufstehen, liegt im Bett, schreit und stößt. Ruth bringt ihm seine Sachen und fragt: „Willst du anziehen?“ Miriam bietet ihm mit liebem Lächeln ihre Puppe an. John beruhigt sich sofort und steht auf.

November 1945

John weint, weil für ihn kein zweites Stück Kuchen mehr da ist. Ruth und Miriam geben ihm, was von ihrer Portion übrig ist. Sie streicheln ihn und kommentieren befriedigt, was sie ihm gegeben haben.

November 1945

Die Kinder sind in das Haus von Mrs. Clarke eingeladen, um dort Musik zu hören. Peter trödelt nach. Als die Kinder bei der Einfahrt ankommen, rufen sie voller Vorfreude aufgeregt „Musik“ und beginnen zu rennen. Aber Paul bleibt stehen, geht zu Peter zurück, ruft ihm „Musik“ zu und kommt mit ihm nach.

November 1945

Paul teilt sein Stück Schokolade mit den anderen oder gibt es ihnen.

Dezember 1945

Paul hat einen Teller voll Kuchenkrümel. Als er zu essen beginnt, möchten die anderen auch davon haben. Paul gibt die zwei größten Brocken Miriam, die drei mittleren den anderen Kindern und ißt selbst die kleinsten.

Dezember 1945

Leah läuft in eine Gaststube, klettert auf den Schanktisch und läuft darauf hin und her zum Ärger des Gastwirtes. Als sie vom Spaziergang nach Hause geschickt wird, geht Ruth mit ihr zurück, beide vergnügt wie über eine Belohnung.

Dezember 1945

Paul verliert auf einem Spaziergang die Handschuhe. John gibt ihm seine und beklagt sich nicht, als seine Hände kalt werden.

Dezember 1945

Miriam trifft Schwester Sophie* mit einem Ball ins Gesicht, so daß ihr Auge tränt. Miriam sieht verwirrt aus. Paul, der gerade mit den anderen spielt — sie schieben Möbel herum —, läßt das Spiel, sieht Schwester Sophie an, dann Miriam und sagt: „Blöder Ochs, Sophie“ und versucht, Miriam mit einem Spielzeug zu trösten. Als sie es nicht nimmt, wiederholt er „Blöder Ochs, Sophie“ und geht zu den anderen zurück.

Dezember 1945

Bei einem Spaziergang trödelt Miriam hinterher, singt dabei: „Miriam kommt, Miriam kommt.“ Als niemand anhält oder es beachtet, singt sie mit immer schlechterer Laune: „Miriam koo-ommt.“ Alle Jungen bemerken auf einmal, daß sie allein ist, und laufen zu ihr zurück. John und Peter führen sie, Paul geht hinterher, alle vier singen zusammen: „Miriam kommt.“

Januar 1946

Ein Besucher gibt den Kindern in der Küche Bonbons. Peter und Leah verlangen sofort einen Bonbon für Miriam, die allein im Zimmer ist.

* Schwester Sophie Dann, die Verfasserin dieser Aufzeichnungen, wird hier in der dritten Person angeführt.

Januar 1946

Maureen geht mit den Kindern und einem Kinderwagen zur Station, um ein großes Paket abzuholen. Paul, der an diesem Tag Beschwerden beim Urinieren hat, fängt an zu weinen. Maureen läßt ihn sich in den Wagen setzen und erklärt den anderen Kindern, daß Paul sich nicht wohl fühlt. Sie sind voller Mitgefühl. Peter geht neben Paul, streichelt ihn den ganzen Heimweg lang (etwa ½ Stunde). Als die Kinder beim Bäckerladen vorbeikommen, schenkt der Bäcker jedem ein Kuchenbrötchen. Während Paul sein eigenes Brötchen ißt, geben ihm die anderen jeder noch ein Stück von ihrem dazu. John gibt ihm mehr als die Hälfte von seinem.

März 1946

Schwester Gertrud stößt beim Türöffnen John, der hinter der Tür steht. Als sie ins Zimmer kommt, werfen Ruth und Peter Bausteine nach ihr und schreien: „You naughty boy, hit John." (Du ungezogener Junge, stößt John.)

März 1946

John hat einen Wutanfall, als ein Marienkäfer, den er gefangen hat, wegfliegt. Leah läuft zu ihm, nimmt seinen Korb auf und sammelt die herausgefallenen Mohrrüben ein und trägt Johns und ihren eigenen vollen Korb nach Hause.

März 1946

Die Kinder erschrecken, als ein Hund kommt. Ruth, obwohl selbst voller Angst, geht mutig zu Peter, welcher weint, und gibt ihm ihr Spielzeugkaninchen, um ihn zu trösten. Sie gibt ihm danach ihre Halskette zum Trost.

März 1946

Paul erhält ein Paket mit Kleidung, Spielsachen und Süßigkeiten von seinen amerikanischen Pflegeeltern, eine ganz neue Erfahrung im Leben der Kinder. Die Aufregung ist groß, aber es gibt kein Zeichen von Neid. Die Kinder helfen auspacken, halten, was Pauil ihnen zu halten gibt, heißen willkommen, was er ihnen schenkt, aber akzeptieren die Tatsache, daß er der Besitzer der meisten Dinge ist und bleibt.

Als später andere Geschenke für andere Kinder ankommen, wiederholt sich dieselbe Szene von Aufregung und Freude jedesmal (mit einer später zu berichtenden Ausnahme). Sie bestehen nicht auf Kollektivbesitz.

April 1946

Am Strand von Brighton wirft Ruth Kiesel ins Wasser. Peter fürchtet sich vor den Wellen und wagt sich nicht an die Wellen heran. Trotz seiner Furcht läuft er plötzlich zu Ruth, ruft: „Water coming, water coming" (Wasser kommt) und zieht sie zurück, um sie in Sicherheit zu bringen.

Mai 1946

Miriam hat Leah mehrmals beim Abendessen gebissen und wird aufgefordert, sich mit ihrem Teller an einen anderen Platz auf der Terrasse zu setzen, damit Leah in Frieden essen kann. Miriam tut das ruhig und ißt an dem anderen Platz, wobei sie die anderen Kinder vergnügt anlächelt. Bald darauf zieht Peter mit seinem Stuhl und Teller zu Miriam, John, Paul und Ruth folgen. Schließlich ist Leah allein mit Schwester Sophie am Abendbrottisch.

Mai 1946

Die Kinder finden einen Marienkäfer auf einer Brennessel. John möchte ihn haben, wird aber gewarnt, daß die Nessel sticht. Kurz danach kommt John mit dem Marienkäfer und Paul berichtet vor Stolz strahlend: „Ich step on stinging nettle for John and and and John got the lady bird and stinging nettle did not hurt John and Paul step on it for John." (Ich

trete auf die Brennessel für John, und und und John kriegt den Marienkäfer, und die Nessel tat ihm nicht weh, und Paul tritt drauf für John.)

Unterscheidungen zwischen Gruppenmitgliedern

Antipathien und Freundschaften

Obgleich sich die positiven Reaktionen der Kinder auf alle Gruppenmitglieder erstreckten, fehlte es nicht an individuellen Bevorzugungen oder ihrem Gegenteil. Es gab von Seiten der anderen Mädchen eine gewisse Herabsetzung Leahs, wie die folgenden Aufzeichnungen zeigen:

Februar 1946
Wenn Miriam weint, läuft Leah sofort hin, um sie zu trösten, obwohl Miriam jedesmal schreit: „Not Leah", und sich dann von den anderen Kindern trösten läßt.
April 1946
Ruth ist Leah gegenüber sehr hilfsbereit, sieht nach ihr auf den Spaziergängen, hilft ihr beim An- und Ausziehen. Aber ihr Verhalten zeigt, daß sie weniger aus Freundschaft als aus Pflicht handelt, die ihr durch Leahs größere Ungeschicklichkeit auferlegt wird.

Es gab ferner enge, intime Freundschaften zwischen einzelnen Kindern, z. B. zwischen Paul und Miriam.

Oktober 1945
Am ersten Abend in Bulldogs Bank sagt Paul beim Zubettgehen mit tiefem Seufzer: „Meine Miriam."
Oktober 1945
Paul hat Miriam sehr gern. Er gibt ihr Spielzeug und bedient sie bei den Mahlzeiten. Manchmal nimmt er ihre Puppe, läuft damit im Zimmer umher und gibt sie ihr zurück.
Oktober 1945
Die Kinder hören einen Hahn krähen und fragen, was das ist. Als man es ihnen erklärt, sagt John: „Meine cock" (Hahn). Paul sagt sofort darauf: „Is Miriams cock."
Oktober 1945
Paul ißt gern Cornflakes. Er hat gerade damit angefangen, als die neben ihm sitzende Miriam ihren Löffel fallenläßt. Paul unterbricht sofort sein Essen und hebt den Löffel für sie auf.
November 1945
Miriam hat ihren Löffel unter das Wachstuch, das den Tisch bedeckt, geschoben und bekommt ihn nicht wieder heraus. Die anderen versuchen vergeblich, ihr zu helfen. Paul, der sich dabei mehr angestrengt hat als die anderen, steht schließlich vom Tisch auf und holt Schwester Sophie, verzweifelt weinend: „Sophie, spoon!" (Löffel). Er schreit vor Begeisterung, als Schwester Sophie es fertigbringt, den Löffel wiederzuerlangen, und ihn Miriam gibt.
November 1945
An ihrem dritten Tag in Bulldogs Bank hatte Miriam eine Puppe bekommen, von der sie sich Tag und Nacht nicht trennte. Kein anderes Kind durfte die Puppe anrühren außer Paul, der mit ihr im Zimmer spazierenging.

Am 11. November gibt Miriam die Puppe Paul beim Gute-Nacht-Sagen und geht ohne sie zu Bett.

Am 12. November gibt sie Paul wieder abends die Puppe, weint aber später in ihrem Bett. Paul, der die Puppe bei sich im Bett hat, steht auf und ruft durch die geschlossene Tür: „Miriam, dolly!" Miriam bekommt ihre Puppe, und Paul schläft ohne Puppe.

Dezember 1945

Nachdem Paul Miriams Puppe an einigen Abenden und zweimal während der ganzen Nacht bei sich hatte, übernimmt er sie in seinen Besitz, ist unzertrennlich von ihr wie Miriam zuvor. Die Kinder nennen sie jetzt „Pauls dolly".

Januar 1946

Miriam ist wegen Mundfäule isoliert. Paul winkt ihr von der Tür her zu so oft wie möglich. Einmal wacht er aus dem Schlaf auf und weint: „Ich mach wave (winken) die Miriam." Er beruhigt sich und schläft wieder ein, nachdem man ihn aufgenommen hatte, damit er Miriam winken konnte.

Aggressive Reaktionen innerhalb der Gruppe

Mit Ausnahme eines Kindes griffen sich die Kinder während der ersten Monate nicht tätlich an. Die einzigen Aggressionen, denen sie innerhalb der Gruppe freien Lauf gaben, waren verbal. Sie stritten endlos während der Mahlzeiten und bei Spaziergängen, meistens ohne ersichtlichen Anlaß. Ein Beispiel für die Wortgefechte aus der Zeit zwischen Oktober und Januar ist das Folgende:

Dezember 1945

John: „Is hot" (heiß).
Ruth: „Is nicht hot."
John: „Is hot."
Ruth (laut schreiend): „Is nis hot."
John (triumphierend): „Is hot."
Paul: „Is nit hot, blöder Ochs."
John: „Blöder Ochs, Paul."
Paul: „Nicht blöder Ochs Paul, blöder Ochs John."
John (schreiend): „Blöder Ochs, Paul."
John schreit so laut, daß die anderen Kinder zu lachen anfangen, er stimmt in das Gelächter mit ein.

Die Dispute endeten manchmal in einem allgemeinen Aufruhr, manchmal in einem mehrstimmigen Angriff auf irgeneinen Erwachsenen, der versucht hatte, einzugreifen und den Streit zu schlichten; meist verging der Streit, wenn ein neues Ereignis die Aufmerksamkeit der Kinder ablenkte.

Nachdem die Kinder normalere Beziehungen zu den Erwachsenen aufgenommen hatten und unabhängiger voneinander geworden waren, verminderten sich die Wortgefechte und wurden in gewissem Grade durch altersentsprechende Kämpfe ersetzt. Diese zweite Phase dauerte ungefähr von Januar bis Juli, wonach

die Beziehungen der Kinder untereinander auf einer neuen Basis wieder friedlich wurden.

Das einzige Kind, dessen Verhalten vom allgemeinen Gruppenverhalten abstach, war Ruth. Sie verhielt sich wie die anderen, soweit es das nicht von der Gruppe getrennt sein wollen betraf, wollte nicht allein gelassen werden und sorgte sich um abwesende Kinder. Sie nahm auch teil daran, andere Kinder zu trösten und daran, Leah zu helfen, letzteres besonders, nachdem Leah anfing, sie „meine Ruth" zu nennen. Aber von diesen Reaktionen abgesehen, wurde sie von Gefühlen des Neides, der Eifersucht und der Rivalität getrieben, welche bei den anderen Kindern fehlten, und wodurch ihre Handlungen als einzig dastehende Beispiele von Heimtücke und Boshaftigkeit auffielen. In diesem Zusammenhang ist es interessant, daran zu erinnern, daß Ruth das einzige Kind in der Gruppe war, aus dessen Vergangenheit eine leidenschaftliche Bindung an einen Mutter-Ersatz berichtet wurde*. Die Beobachtungen sind nicht genügend beweiskräftig, um mit Sicherheit sagen zu können, daß es die vergangene Mutterbeziehung war, welche Ruth davon abhielt, völlig mit der Gruppe zu verschmelzen, und welche die normale Geschwisterrivalität in ihr weckte. Andererseits scheint der Unterschied zwischen ihrem Verhalten und dem der anderen Kinder zusammengesehen mit ihrer verschiedenen emotionalen Entwicklung in der Vergangenheit zu auffällig, als daß es sich nur um ein zufälliges zeitliches Zusammentreffen handeln könnte.

Es folgen nun Beispiele von Ruths negativem Verhalten in der Gruppe, wie sie von Oktober bis Januar täglich vorkamen. Sie verminderten sich beträchtlich, nachdem Ruth eine neue Bindung an Schwester Gertrud geschaffen hatte, und sie verschwanden fast ganz nach dem Juni.

Oktober 1945

Die Kinder sammeln Eicheln in ihre kleinen Körbe. Ruth steht, an den Fingern lutschend, still und jammert nach Eicheln. Ab und zu hebt sie eine auf, die man ihr zeigt. Schwester Gertrud hilft ihr, ihren Korb zu füllen, Ruth freut sich.

Bald darauf stolpert Peter und stößt im Fallen versehentlich gegen Ruths Korb. Sie reagiert mit Wut, schlägt Peter, schüttet ihren Korb aus und starrt den leeren Korb verwundert an. Plötzlich zeigt ihr Gesicht ein triumphierendes, unschönes Grinsen, sie ergreift Miriams Korb und schüttet den Inhalt in den ihren. Sie versucht dasselbe mit Johns Korb, aber John verteidigt sich und zieht Ruth an den Haaren. Paul, der den Streit beobachtet hat, kommt dazu, um John zu verteidigen. Peter weint und sucht Schutz bei Schwester Gertrud.

Die Kinder beruhigen sich wieder und sammeln weiter. Ruth nimmt sich mit bösem Gesicht gelegentlich aus den Körben der anderen. Auf einmal kommt Paul, schüttet seinen

* Miss *Alice Goldberger* berichtet, daß Ruth im Empfangslager in Windermere ihr sofort Zuneigung entgegenbrachte, nachdem sie am ersten Abend an Ruths Bett gesessen und sie durch Mundharmonikaspiel beruhigt hatte. Von da an hatte Ruth für sie getanzt, sich an sie geklammert, wann immer sie sie traf, usw., ein Verhalten, das sich bei keinem der anderen Kinder zeigte.

Korbinhalt in Ruths Korb und sagt mit glücklichem Lächeln: „Alle für Ruth; ich find viele, viele, ganz, ganz alleine." Ruth verschüttet weiter ihre Eicheln, entweder absichtlich oder versehentlich, um sich aus den anderen Körben nehmen zu können.

Oktober 1945

Ruth stößt oder kneift andere Kinder heimlich unter dem Tisch.

Ruth nimmt anderen Kindern Spielsachen fort, zeigt dabei einen wohlgefälligen, triumphierenden Ausdruck.

Peter muß eine Mütze tragen, um seinen Verband um eine Kopfwunde zu schützen. Ruth zieht ihm wiederholt die Mütze ab.

November 1945

Peter bekommt beim Baden Seife in die Augen und weint. Ruth beobachtet ihn. Als er fast mit Weinen aufgehört hat, wechselt ihr beobachtender Ausdruck in einen boshaften. Sie erwischt das Stück Seife und versucht, Peter Seife ins Auge zu tun.

Ruth nimmt Paul beim Essen den Teller fort.

Ruth stört bei allem, was die Kinder tun.

Jedes Kind hat einen Bonbon bekommen. Ruth hebt ihn auf, bis alle anderen den ihren aufgegessen haben. Dann bietet sie ihren Bonbon einem Kind nach dem anderen an und zieht ihn zurück, sobald das Kind ihn berührt. Dies wiederholt sie zwanzig Minuten lang, bis die Kinder sie nicht mehr beachten.

Paul und Peter vergnügen sich beim Lunch, indem sie so tun, als wollten sie sich beißen. Als sie damit aufhören, treibt Ruth sie an, es fortzusetzen, und während sie das tun, ißt sie von Peters Teller mit den Fingern, obwohl ihr eigener Teller noch voll ist.

Ruth freut sich nicht über ihre Chanuka-Geschenke. Sie möchte das, was die anderen haben.

Dezember 1945

Eine Dame bringt Geschenke für die Kinder. Ruth möchte wieder die der anderen haben.

Ruth zerbricht allen anderen Kindern die Buntstifte.

Januar 1946

Ruth stößt Peter unter dem Tisch, was schon einige Zeit lang nicht mehr vorgekommen war.

Ruth hat wieder eine schlechte aggressive Phase. Ärgert und verletzt die anderen Kinder, beißt John.

John, Miriam und Peter sind wegen Mundfäule isoliert. Ruth kann die Extrafürsorge für die Kranken nicht ertragen und läßt ihre Eifersucht an Paul und Leah aus, die sie schlägt und beißt. Ihre Aggressivität hört wieder auf, als die Patienten gesund werden.

März 1946

Ruth stößt um, was Peter baut, und ärgert andere Kinder.

Mai 1946

Ruth weint nach ihrer Puppe, welche Peter an sich genommen hat und nicht zurückgeben will. Leah nimmt Peter die Puppe weg und gibt sie Ruth zurück. Ruth gibt die Puppe mit boshaftem Lächeln wieder Peter und beginnt sofort wieder, danach zu weinen.

Mai 1946

Die Kinder pflücken Blumen, welche hinter hohen Nesseln wachsen. Man warnt sie, das Gebranntwerden zu vermeiden. John macht weiter, aber pflückt vorsichtig. Nach einer Weile schreit er, als er sich verbrannt hat: „Die Ruth, die Ruth push" (stößt). Ruth steht hinter ihm mit boshaftem Gesicht und stößt ihn in die Nesseln.

August 1946
Paul erhält ein Geschenkpaket aus Amerika. Ruth ist sehr eifersüchtig und den ganzen Tag lang gereizt. Abends nach dem Zubettgehen verlangt sie dringend, noch in die Toilette zu gehen. Im Badezimmer nimmt sie Pauls neues Spielzeug, das er neben der Wanne hat liegenlassen, und versucht, es zu zerbrechen. Als sie daran gehindert wird, geht sie verdrießlich zurück ins Bett.

Aggressivität gegen die Erwachsenen

Wie oben berichtet, zeigten die Kinder von ihrer Ankunft an starke und unkontrollierte Aggression gegen die Erwachsenen. Diese Aggression war unpersönlich, nicht gegen ein Individuum gerichtet und konnte nicht als ein Zeichen von Interesse an der Erwachsenenwelt genommen werden. Die Kinder reagierten nur defensiv gegenüber einer Umgebung, welche sie als fremd, feindlich und störend erlebten.

Bei der Ankunft war es auffällig, daß die Ausdrucksform ihrer Aggression weit unter dem lag, was für ihr Alter normal war. Sie benutzten Beißen als Waffe in der Art, wie es Kleinkinder zwischen 18 und 24 Monaten tun. Das Beißen war am ausgeprägtesten bei Peter, der jeden und bei jeder Gelegenheit biß, wenn er böse war. Es war am wenigsten ausgesprochen bei Leah, welche im ganzen sehr wenig Aggression zeigte. Mehrere Wochen lang pflegten John und Ruth nach den Erwachsenen zu spucken. Ruth spuckte auch auf den Tisch, auf Teller und auf Spielzeug und sah dabei die Erwachsenen herausfordernd an. Entsprechend urinierte Peter, wenn er trotzte, in den Baukasten, auf die Rutschbahn, in den Spielzeugschrank oder näßte in die Hosen.

Nach ein paar Wochen stießen und schlugen die Kinder die Erwachsenen, wenn sie ärgerlich waren. Das ereignete sich dann besonders auf Spaziergängen, wenn die Kinder die Einschränkungen übelnahmen, die ihnen im Straßenverkehr auferlegt wurden.

Schreien und lärmendes Betragen wurde absichtlich als Aggressionsform gegen die Erwachsenen benutzt, obwohl die Kinder selbst keinen Lärm liebten.

Im Frühjahr wurden diese sehr infantilen Formen von Aggression abgelöst durch verbale Aggressionen, wie sie gewöhnlich von drei- bis vierjährigen Kindern gebraucht werden. Statt zu schlagen, drohten die Kinder nur, es zu tun, oder sagten: „Naughty boy, I make noise at you" (Ungezogener Junge, ich mache dir Krach) und schrien dann aus vollem Halse. Andere übliche Drohungen waren: „Doggy bite you." (Hund beißt dich.) Paul sagte einmal: „Froggy (Frosch) bite you."

Nach einem Besuch in Brighton im April, wo Peter Angst vor den Wellen hatte, gebrauchten sie eine neue Drohung: „You go in water." Manchmal suchten sie dann nach einem Wasser, als ob sie die Drohung ausführen wollten. Vom Sommer

1946 an gebrauchten die Kinder von den Erwachsenen übernommene Sätze, um Mißfallen auszudrücken: „I am not pleased with you." (Du gefällst mir nicht.)

Die folgenden Beispiele aggressiven Verhaltens sind aus einer Menge von ähnlichen oder identischen Beispielen während der ersten drei Monate ausgewählt.

Oktober 1945

Frau X aus dem Dorf bringt die saubere Wäsche zurück. John und Peter spucken sie an, als sie ins Haus kommt.

Oktober 1945

Ein Maler arbeitet im Tagesraum mit einer hohen Leiter. Peter klettert auf die Leiter und wird von Schwester Gertrud heruntergehoben. Er spuckt nach ihr und schreit: „Blöde Tante, blöder Ochs!"

Oktober 1945

John schlägt Mrs. Clarke mehrmals.

November 1945

Paul hat schon bei zwei Gelegenheiten Kohl gegessen, lehnt es aber beim drittenmal ab. Als Schwester Sophie ihn auffordert, wenigstens zu kosten, schreit er sein übliches: „Blöder Ochs". Als sie darauf nicht reagiert, geht er zu ihr und sagt eindringlich: „Blöder Ochs, Sophie."

November 1945

Paul mag den Bonbon nicht, den ihm Schwester Sophie am Abend gegeben hat, bittet aber nicht um einen anderen. Er wacht in der Nacht auf und sagt, ohne Schwester Sophie zu sehen: „Blöde Sophie." Er wiederholt es, als er morgens aufwacht.

November 1945

Schwester Gertrud putzt Schuhe und sagt Ruth, sie möge nicht mit der Schuhcreme spielen. Ruth spuckt nach ihr, wirft die Cremedose die Treppe hinunter, läuft durch das Haus und schreit: „Blöder Ochs, Gertrud."

Erste positive Beziehung zu den Erwachsenen

Die ersten positiven Annäherungen an die Erwachsenen machten die Kinder auf der Basis ihres Gruppengefühls; diese Annäherung unterschied sich in der Art von dem gewöhnlich fordernden, besitzergreifenden Verhalten, das Kleinkinder gegenüber ihren Müttern oder einem Mutter-Ersatz zeigen. Die Kinder begannen darauf zu bestehen, daß die Pflegerinnen ihren Anteil erhielten und auch an die Reihe kamen. Sie begannen, auf die Gefühle der Erwachsenen zu achten, identifizierten sich mit ihren Bedürfnissen und begannen, Rücksicht zu nehmen. Sie wollten den Erwachsenen bei ihrer Beschäftigung helfen und erwarteten, daß diese ihnen halfen. Sie mochten es nicht, wenn einer der Erwachsenen abwesend war, wollten wissen, wo er war, und was er in der Zeit getan hatte. Kurz, sie betrachteten die Erwachsenen nicht mehr als Außenseiter, schlossen sie in ihre Gruppe mit ein und begannen, wie die folgenden Beispiele zeigen, sie so zu behandeln, wie sie sich untereinander behandelten.

Teilen mit den Erwachsenen

Weihnachten 1945

Die Kinder waren zu einer Weihnachtsfeier in das Haus von Mrs. Clarke eingeladen worden. Sie nahmen ihre Geschenke mit großer Begeisterung in Empfang. Ebenso aufgeregt waren sie, als ihnen Geschenke für die Pflegerinnen gegeben wurden. Sie riefen mit großer Freude: „Für Gertrud", „für Sophie" und liefen zu Mrs. Clarke zurück, um mehr Geschenke für diese zu holen

Dezember 1945

Als Mrs. Clarke sich nach einem Besuch verabschiedete, wollte Ruth einen Kuß von ihr haben. Dann mußten alle Kinder einen Kuß bekommen. Dann riefen John und Ruth: „Kiss for Sophie."

Dezember 1945

Die Kinder erhalten in einem Laden Bonbons und fordern einen „sweet for Sophie". Draußen wollen sie sich vergewissern, daß sie den Bonbon bekommen hat. Schwester Sophie macht den Mund auf zum Zweck der Inspektion und verliert dabei den Bonbon. Die Kinder sind so aufgeregt, als hätten sie selbst ihren Bonbon verloren. John bietet den seinen an, aber Schwester Sophie meint, sie könne warten und zu Hause einen anderen bekommen. Als sie nach einer Stunde Weg mit vielen ablenkenden Erlebnissen zu Hause ankommen, läuft Peter sofort zur Bonbonbüchse, um einen für Sophie zu holen.

Rücksichtnahme auf die Erwachsenen

November 1945

Wenn den Kindern gesagt wird, daß eine der Pflegerinnen einen freien Tag hat und morgens länger schlafen kann, versuchen sie, ruhig zu sein. Wenn es einer vergißt, rufen die anderen: „You quiet, Gertrud fast asleep." (Du ruhig, Gertrud schläft.)

November 1945

Schwester Sophie hat den Kindern erzählt, daß der Arzt ihr verboten habe, schwer zu heben. Paul fragt: „Not too heavy?" (Nicht zu schwer?), wann immer er sie ein Tablett oder einen Eimer tragen sieht.

Mai 1945

Leah, die ein lautes Kind ist, bemüht sich sehr, leise zu sein, wenn ihre Judith müde ist.

Gleichsetzung mit den Erwachsenen

Hilfsbereitschaft

Dezember 1945

Die Kinder fangen mit Eifer an, etwas aus der Küche herbeizuholen. Sie tragen Holzscheite, setzen Stühle und Tische. Sie helfen, sich selbst an- und auszuziehen und räumen auf.

Januar 1946

Ruth sieht eine Frau mit einer Einkaufstasche auf der Straße. Sie geht zu ihr und ergreift stillschweigend einen Henkel, um tragen zu helfen.

April 1946

Die Kinder sind allein im Eßraum nach dem Frühstück. Ruth und Peter nehmen jeder einen Besen und fegen auf. Als Schwester Sophie hereinkommt, rufen sie ihr zu: „We tidy up nicely." (Wir räumen schön auf.)

Mai 1946

Miriam hatte begonnen, Schwester Sophie in der Küche zu helfen, als diese abgerufen wurde. Als sie zurückkam, hatte Miriam 4 große Schüsseln abgetrocknet, 12 Schalen, 16 Löffel und alles ordentlich auf ein Tablett gestellt. Bei ähnlicher Gelegenheit fand man Miriam auf einem Stuhl vor dem Becken, die Arme bis zu den Ellbogen im Seifenwasser, sie hatte das meiste schon abgewaschen.

Mai 1946

Peter fegt den Kehricht auf die Müllschaufel, möchte Besen und Schaufel in den Besenschrank hängen, reicht aber nicht an den Haken. Er ruft: „You better help Peter, grownup toys too high!" (Du sollst Peter helfen, Erwachsenen-Spielsachen zu hoch!)

Juni 1946

Die Kinder sind am geschäftigsten nach dem Abendessen, während eines als erstes gebadet wird. Eines hilft in der Küche, eines räumt im Spielraum auf, ein anderes den Sandkasten, eines die Spielsachen, eines setzt die Stühle und Tische für „to-morrow morning breakfast" (morgen früh Frühstück). Sie lieben es, diese Arbeit allein zu machen und rufen dann: „You come, I show you!" (Komm du, ich zeige dir!)

August 1946

Die Kinder helfen Schwester Sophie, trockene Lavendelblüten von den Stielen zu zupfen. Peter sagt: „You pleased we help you with the lavender. You not play alone."

Mitempfinden für Erwachsene

Identifizierung

März 1946

Ruth und John bleiben beim Spaziergang zurück. Als sie den anderen nachkommen, ruft ihnen Peter zu: „You naughty boys, you dragging behind; Sophie calling and calling and calling. You not coming, Sophie cross and sad!" (Ihr ungezogenen Jungen, ihr trödelt: Sophie ruft und ruft und ruft, ihr kommt nicht, Sophie böse und traurig.) Dann wendet er sich zu Schwester Sophie und sagt leise: „You still cross cross and sad?" (Noch böse und traurig?) Als sie nickt, wiederholt er seine Rede.

Mai 1946

Während die Kinder Blumen pflücken, horcht Schwester Sophie aufmerksam auf Vogelrufe. Paul steckt plötzlich seine Hand in ihre und sagt: „You cross with everybody?" (Du mit allen böse?) Obwohl sie ihm versichert, daß sie nicht böse, sondern nur gedankenversunken ist, läßt er seine Hand in ihrer, um sie zu trösten.

Die zweite Phase positiver Beziehungen zu den Erwachsenen

Persönliche Beziehungen

Mehrere Wochen nach der Ankunft in Bulldogs Bank machten sich erste Anzeichen individueller persönlicher Zuneigung zu den Erwachsenen bemerkbar.

Diese Zuneigungen lehnten sich an die auf dem Gemeinschaftsgefühl basierenden Beziehungen an oder überlagerten sie. Die neue Zuneigung hatte viele der wohlbekannten Züge in der Beziehung von Kleinkindern zu ihren Müttern oder zum Mutter-Ersatz. Solche Haltungen wie Besitzergreifen, der Wunsch, jemand zu gehören, sich Anklammern, traten wohl auf, aber es fehlte ihnen die Intensität und Unerbittlichkeit, welche ein Hauptcharakteristikum des Gefühlslebens in diesem Alter ist. Während des Jahres in Bulldogs Bank erreichten diese Bindungen der Kinder an die Erwachsenen in keiner Weise die Stärke ihrer Bindungen untereinander. Die Kinder durchliefen zwar die Entwicklung der Beziehung zu einer Mutterfigur, aber ohne die volle libidinöse Besetzung der Objekte, die sie dazu gewählt hatten.

Beispiele von „jemand besitzen“ und „jemand angehören“

Miriam war die erste, welche Ende Oktober sagte: „Meine Sophie, meine Sophie.“ Peter, der jüngste, war der nächste, der persönliche Zuneigung zeigte. Gegen Ende November weinte er mehrmals, als Schwester Gertrud aus dem Zimmer ging. Er fing an „Meine Gertrud“ zu sagen und nannte sich kurz danach „Gertruds Peter“. Er pflückte Blumen für sie und hatte es gern, von ihr gebadet zu werden. Aber seine Zuneigung war nicht ausschließlich, es machte ihm nichts aus, mit jemand anderem zusammen zu sein. Er hatte auch Schwester Sophie gern und mochte es nicht, wenn sie fortging. Ruth zeigte bald danach eine besondere Vorliebe für Mrs. Clarke. Sie freute sich sichtlich, wenn sie sie sah, küßte sie einmal spontan und sagte bei einer anderen Gelegenheit: „Is bin Mrs. Clarke's Ruth.“

Leah war ein sich anklammerndes Kind, das jedem freundlich entgegenkam. Sie entwickelte Anhänglichkeit an die Helferin Judith, pflegte sie bei Spaziergängen an die Hand zu fassen, pflückte Blumen für sie und sang manchmal den ganzen Tag: „My Judith bathes me all the time!“ (Meine Judith badet mich immer!) Der augenscheinlichen Wärme dieser Beziehung widersprach jedoch die Tatsache, daß Leah sich an jeden Fremden klammerte.

John nannte die junge Helferin „his“ (seine) Maureen. Seine Beziehung zeigte mehr Wärme als die der anderen, wurde aber unglücklicherweise abgebrochen, als Maureen das Haus verließ.

Beispiele von konflikthafter Beziehung

Verschiedene Kinder hatten beträchtliche Schwierigkeiten bei der Wahl eines Mutter-Ersatzes. Ihre positiven Gefühle flatterten ungewiß zwischen den ver-

schiedenen Erwachsenen hin und her. John wandte sich Schwester Gertrud zu, nachdem Maureen ihn verlassen hatte, kurz darauf liebte er Schwester Sophie. Keine Beziehung war ausschließlich oder sehr leidenschaftlich, demzufolge schien es ihm keine Schwierigkeiten zu machen, beide gleichzeitig aufrechtzuerhalten. Im Gegensatz zu ihm litt Miriam, welche gleichermaßen an den Schwestern Sophie und Gertrud hing, schwer unter dem Gefühlskonflikt. Sie lebte in beständiger Spannung. Während Schwester Sophies Abwesenheit „schrieb" und diktierte ihr Miriam lange Briefe und war sehr glücklich, als Schwester Sophie wiederkam. Aber die Vorliebe für Schwester Sophie, die zu der Zeit festzustehen schien, machte im Laufe weniger Wochen wieder der Vorliebe für Schwester Gertrud Platz.

Beispiele von Empfindlichkeit gegen Trennungen

Obgleich die Zuneigung der Kinder zu ihrem Mutter-Ersatz die zweite Stelle in ihrem Gefühlsleben einnahm, reagierten sie doch empfindlich auf die Abwesenheit oder das Weggehen der Erwachsenen*.

Januar 1946

Schwester Sophie ist zusammen mit Mrs. Clarke aus dem Haus gegangen. Als sie wenige Stunden später wiederkommt, weigert sich Peter, ihr gute Nacht zu sagen. Er dreht sich zur anderen Seite und sagt: „You go, you to a Mrs. Clarke." (Geh du zu einer Mrs. Clarke.)

März 1946

Als Schwester Sophie nach einer Abwesenheit von zwei Monaten zurückkommt, weigert sich Peter eine Woche lang, sie etwas für ihn tun zu lassen, er nimmt nicht einmal Brot oder ein Bonbon von ihr. Jedesmal, wenn sie das Haus verläßt, fragt er: „You go in a London?"

Er gewann seine Zuneigung zu ihr wieder durch einen Prozeß der Identifizierung mit ihren Interessen. Fünf Wochen nach ihrer Rückkehr spielten die Kinder, daß sie eine Busfahrt nach London machten. Auf die Frage, was sie dort tun wollten, antwortete Peter: „Go in a Mrs. Xs house." (Mrs. X war Schwester Sophies Patientin.) Von da an nannte er die Patientin Peters Mrs. X, drückte und küßte Schwester Sophie und faßte ihre Hand bei den Spaziergängen, obwohl die Kinder gewöhnlich vorzogen, für sich zu gehen.

April 1946

Nach Maureens Abreise zeigte John nicht sogleich, wie sehr er sie vermißte, obwohl er gelegentlich „my Maureen" sagte und etwas aggressiv gegen die anderen Kinder war. Er sah sehr verloren und deprimiert aus, aber zeigte nicht deutlich, was mit ihm los war bis zum 12. Tag nach Maureens Abreise. An diesem Tag saß er morgens im Bett und wollte sich nicht anziehen. Auf die Frage, ob er angezogen werden wolle, begann er zu weinen „my Maureen". Beim Mittagessen zog er sich seine Locken ins Gesicht, wie es Maureen manchmal zu tun pflegte. Dasselbe tat er am Abend. Am folgenden Tag trug er einen Stock beim Spaziergang und schlug abwechselnd auf Bäume, Blumen und die Kinder.

Während der nächsten vier Wochen zeigte er viele Störungen, nahm anderen Kindern ihr Spielzeug fort und verletzte sie auf andere Weise.

* Schwester Sophie war während des Januar und Februar beurlaubt, um eine Patientin in London zu pflegen. Maureen verließ Bulldogs Bank im April 1946.

Ein Beispiel von voller libidinöser Besetzung eines Mutter-Ersatzes

Das einzige Kind, das einen wirklichen Muttersatz wählte, war Ruth. Sie bildete eine Ausnahme, was sich leicht erklärt auf Grund ihrer früheren Bindung an die Leiterin des Kinderhauses in Theresienstadt (siehe den oben erwähnten Brief von Martha Wenger). Ruth wählte Schwester Gertrud als ihr Liebesobjekt und entwickelte ihr gegenüber die gleiche Ansprüchigkeit, aggressive Besitzgier und das Verlangen nach ausschließlicher Beachtung, die ihre frühere Beziehung gekennzeichnet hatten, eine Mischung von Gefühlen, die bekanntermaßen für Kleinkinder charakteristisch ist und in späteren Stadien bei solchen Kindern gefunden wird, welche in ihren frühesten Objektbeziehungen Verlust, Trennung, Ablehnung und Enttäuschung erlebt haben. Ruths Mangel an Befriedigung und ihre Unsicherheit drückten sich hinsichtlich Schwester Gertrud aus in dem ständig wiederholten Satz: „And Ruth? And Ruth?"

Beispiel einer leidenschaftlichen Vater-Beziehung

Das einzige Kind, das eine leidenschaftliche Beziehung zu einer Vater-Figur entwickelte, war Miriam. Es kann nicht angenommen werden, daß es sich bei Miriam um die Übertragung einer vergangenen Vater-Beziehung auf ein neues Objekt handelte, da Miriam mit sechs Monaten nach Theresienstadt kam und ihr Vater kurz zuvor umgebracht worden war. Vielmehr war es das Verlangen nach einem Vater, das seinen ersten Ausdruck in folgender Weise fand:

Januar 1946

Mr. E., ein Nachbar, ist einen Nachmittag lang im Kinderheim zu Besuch und lehrt die Kinder Lieder. Miriam schien dabei mehr an seinem Bilderbuch interessiert als an seiner Person. Aber am Abend begann sie, nach ihm zu weinen. Sie wachte in der Nacht zweimal auf, weinte nach ihm und fragte während der nächsten zwei Tage dauernd nach ihm.

März 1946

Miriam hat Mr. E. kürzlich öfter gesehen. Er hat einmal abends ihr Haar gebürstet, und sie besteht darauf, daß er es wieder tut. Eines Abends, als Mr. E. nicht kommt, bleibt ihr Haar ungebürstet, weil niemand anders es berühren darf.

Sie errötet, wenn sie ihn sieht. Etwa 20mal am Tage sagt sie: „Meine Mr. E. – meine Sophie."

März 1946

Mr. E. sagt über Miriam: „Ich habe so etwas wie sie noch nicht gesehen, das Mädchen ist atemlos vor Erregung."

April 1946

Die Kinder treffen den Vikar auf der Straße. Jedes sagt: „Guten Morgen." Miriam sieht ihn an und sagt: „Not Miriams Mr. E., another Mr. E." (Nicht Miriams Mr. E., ein anderer Mr. E.)

Obwohl Mr. E. das Dorf bald danach verließ, vergaß Miriam ihn nicht. Wenn sie etwas besonders Hübsches bekam, ein neues Spielzeug, ein neues Kleid, oder eine neue Blume fand, sagte sie: „I show Miriams Mr. E." (Ich zeige es Miriams Herrn E.)

Sie bekam einmal eine Postkarte von ihm, die sie wochenlang mit sich herumtrug, oft im Leibchen oder im Schlüpfer, und die sie mit ins Bett nahm.

Als Ruth die Karte zerriß, wurde sie wieder geflickt, und Miriam hegte sie weiter und kritzelte ihre Antwort darauf. Sie bewahrte die Karte als Schatz unter ihrem Kopfkissen auf, bis sie nur noch ein schmutziges Stück Papier war.

Miriam schien Mr. E's Weggang nicht übelzunehmen oder es als Ablehnung zu erleben.

Oralerotik

Masturbation

Ein weiterer Faktor war verantwortlich für die verminderte Fähigkeit der Kinder, neue Objektbeziehungen zu bilden. Als Kinder, für welche sich die Objektwelt enttäuschend erwiesen hatte, und welche von der oralen Phase an die schwersten Entbehrungen erlitten hatten, mußten sie in hohem Maße auf den eigenen Körper zurückgreifen, um Trost und Beruhigung zu finden. Daher hatten sich bei jedem Kind in der einen oder anderen Form oralerotische Befriedigungen erhalten. Ruth hatte außerdem die Angewohnheit, sich rhythmisch zu kratzen, bis sie blutete und mit dem Blut zu schmieren. Ein Kind, Paul, litt an Zwangsmasturbation.

Peter, Ruth, John und Leah waren alle hartnäckige Daumenlutscher. Peter und Ruth lutschten geräuschvoll und unaufhörlich während des ganzen Tages John und Leah mäßiger, sie beschränkten es allmählich auf die Zeit im Bett Miriam saugte an ihrer Zungenspitze und bearbeitete diese mit den Zähnen, bis sie einschlief. Peter wechselte im Frühjahr vom Lutschen zum „Rauchen", wozu er Streichhölzer, Ästchen und Grashalme benutzte. Dann kam er wieder aufs Lutschen zurück, wenn er ärgerlich war oder nur vor dem Einschlafen. Ruth blieb beim Lutschen selbst während Beschäftigungen, die sie interessierten, wie Perlen aufziehen oder mit Plastilin spielen.

Da das Lutschen der Kinder geräuschvoll und sichtbar vor sich ging, hörten sie öfter von Vorübergehenden oder in Läden Bemerkungen, daß sie das lassen sollten oder daß „ihre Daumen abgeschnitten würden". Im Gegensatz zu ihrer sonstigen Überempfindlichkeit blieben sie bei solchen Gelegenheiten völlig gleichgültig, brauchten nicht einmal eine Beruhigung. Das Lutschen war ein so wesentlicher und unerläßlicher Teil ihres libidinösen Lebens, daß sich keine Schuldgefühle oder Konflikthaltungen deswegen entwickelt hatten.

Daß das excessive Lutschen in direktem Verhältnis zur Unstabilität ihrer Objektbeziehungen stand, bestätigte sich nach einem Jahr, als die Kinder wußten, daß sie Bulldogs Bank verlassen sollten, und als das Lutschen während des Tages wieder bei allen vorherrschte.

Zu diesem Festhalten an oralen Befriedigungsformen, welche – unter den gegebenen Umständen mehr oder weniger normal – gemäß den Beziehungen der Kinder zur Umwelt schwankten, stand Pauls Verhalten in starkem Gegensatz. Bei ihm stellten Zwangslutschen und Zwangsmasturbation ein kompliziertes und zu der Zeit unbeeinflußbares Symptom dar. (Pauls excessive Masturbation hatte eine Vorgeschichte in Theresienstadt. Martha Wenger schrieb über ihn: „Paul masturbierte viel während langer Perioden. Wir mußten sein Lager getrennt von den anderen Kindern aufstellen, damit diese es nicht bemerkten und erregt wurden.“)

Paul war in seinen guten Perioden ein ausgezeichnetes Mitglied der Gruppe, freundlich, aufmerksam und hilfsbereit gegen Kinder und Erwachsene und fähig zur Freundschaft, wie die obigen Beispiele zeigen. Obwohl er selbst nicht aggressiv war, war er immer bereit, einem anderen Kind zu Hilfe zu kommen und einen Angreifer abzuwehren. Aber wenn er sich in einer seiner Phasen von Zwangslutschen oder Masturbation befand, verlor die ganze Umgebung, einschließlich der Kinder, für ihn ihre Bedeutung. Er hörte auf, sich um sie zu kümmern, wie er auch aufhörte zu essen und zu spielen. Er nahm dann keinen Anteil an den von ihm geschätzten gemeinsamen Tätigkeiten, wie Wäsche sortieren oder Feuer anzünden. Er verteidigte weder sich noch andere, weinte nur leidend vor sich hin, wenn irgend jemand oder irgend etwas ihn unglücklich machte. Diese Zustände überfielen ihn zu jeder Zeit des Tages, während er spielte, während er am Tisch saß und während einer Arbeit. Er war nur bei Spaziergängen vom Masturbieren frei, wobei er manchmal am Daumen lutschte, aber im übrigen eine völlig veränderte, fröhliche und interessierte Haltung zeigte.

Beim Masturbieren benutzte Paul seine Hände, weiche Spielsachen, Bilderbücher, einen Löffel, oder er rieb sich an einem Möbel oder an einem anderen Menschen. Beim Lutschen konzentrierte er seine ganze Leidenschaft auf Handtücher oder Seifenlappen, an denen er saugte, während sie an ihren Haken hingen. Er lutschte auch an einer Kante seiner Spielhose oder seines Mantels, oder er saugte an den Armen einer Puppe, während diese ihm am Mund herabhing. Durch mehrere Wochen behandelte er die im Gebrauch befindlichen Eßlätzchen der Kinder wie Fetische. Er rieb mit ihnen rhythmisch die Nase auf und ab während des Lutschens, nahm alle sechs Lätzchen in seine Arme oder preßte eines oder mehrere zwischen seine Beine. Auf dem Spaziergang sah er diesen Ekstasen schon mit leidenschaftlicher Erregung erwartungsvoll entgegen, lief beim Heimkommen eilig in den Tagesraum mit dem freudigen Ausruf: „Feeder – feeder!“ (Eßlätzchen!) Da ihn die gleichen Eßlätzchen, wenn sie frisch gewaschen waren, gleichgültig ließen, kann geschlossen werden, daß seine erotische Erregung mit dem Geruch verbunden war, der zur Situation des Fütterns gehörte.

Weitere Anzeichen wiesen in die gleiche Richtung. Paul war ein sehr unzuverlässiger Esser, seine Vorlieben und Abneigungen änderten sich dauernd. Einige Monate lang rührte er kaum etwas anderes an als Mehlbreie und hatte einen angewiderten Ausdruck bei allem, was er aß. Im März genoß er seine Mahlzeiten einige Wochen lang und akzeptierte 14 Tage lang Fisch, Fleisch und Rüben. Aber er konnte ein Gericht bei der einen Mahlzeit ablehnen und bei der nächsten vom gleichen Gericht drei- oder viermal nehmen. Zum Beispiel rührte er beim Frühstück kein Butterbrot an, aber bat am Nachmittag um sieben oder acht Stück. Er rief oft in einem Atemzug: „More, not like it." (Mehr – mag es nicht.)

April 1946

Die Kinder spielen Einkaufen. Jedes Kind „kauft" ein Blatt, das ein Stück Schokolade darstellt. Paul gibt seines zurück: „Not like it" (mag es nicht). Als Schwester Sophie sagt: „Das macht nichts, iß es nicht", ruft er: „Want it" (will es), nimmt es zurück, wirft es weg und verlangt es wieder.

August 1946

Ehe die Kinder Bulldogs Bank verlassen, diktiert Paul in einem Abschiedsbrief an Mrs. Clarke: „Dear Paul did eat carrots yesterday, not like it today, dear Paul may like carrots tomorrow." (Der liebe Paul hat gestern Karotten gegessen, mag es heute nicht, mag Karotten vielleicht morgen.)

Pauls ambivalentes Verhalten zur Nahrung erstreckte sich auch auf den Vorgang des Essens. Er rief: „You help Paul!" (Hilf Paul!), aber sobald jemand ihn zu füttern versuchte, rief er: „Paul feed herself." (Paul füttert sich selbst.)

Immer wenn Paul aus einer Periode der Masturbation in eine Periode des Lutschens zurückfiel, regredierte er auch vom mehr aktiven in ein passives infantiles Verhalten, das begleitet wurde von erneuter Ablehnung alles Essens außer Mehlbrei und von Weinanfällen. Der Lätzchen-Fetisch, zusammengesehen mit diesen regressiven Zuständen und der Ambivalenz gegenüber der Nahrung, mag andeuten, daß fortgesetzt irgendein (befriedigendes oder quälendes) Erlebnis aus der oralen Phase agiert wird, an welches das Kind fixiert ist, und welches es zwanghaft wiederholt, zusammen mit der Reaktivierung der sichtbaren begleitenden autoerotischen Praktiken.

Eine weitere Verbindung mit der Situation des Fütterns zeigt sich in einem Wechsel von Passivität zu Aktivität. Obwohl Paul nicht dazu gebracht werden konnte, mit dem Masturbieren aufzuhören, um zu essen (nicht einmal bei seinen Lieblingsgerichten), so zeigte er doch, daß er dazu fähig war, wenn er die anderen Kinder füttern konnte.

November 1945

Paul liegt masturbierend auf dem Fußboden. Als das Essen aufgetragen wird, kommt er an den Tisch und reicht seinem Nachbarn die Schale mit Porridge. Er selbst ißt nicht (obgleich Porridge zu der Zeit sein Lieblingsgericht ist), sondern zieht seine Hosen herunter und fährt fort zu masturbieren. Als den Kindern ein zweites Mal angeboten wird, unterbricht Paul sein Masturbieren und bedient sie, dann setzt er es fort wie zuvor.

Im Februar machte Paul drei verschiedene Versuche, seine autoerotischen Praktiken mit Objektbeziehungen zu verbinden. Dabei enthüllten sich vielleicht Teile der dazugehörigen Phantasien. Er exhibierte seinen Penis vor Leah bei zwei Gelegenheiten mit nicht erkennbarem Zweck. Seine Absicht war deutlicher

in der gleichen Woche gegenüber Schwester Gertrud, für welche er zu der Zeit eine vage Vorliebe zeigte. Als sie ihm den Gutenachtkuß gab, wollte er wieder und wieder von ihr gehätschelt werden, dann zog er den Pyjama herunter und verlangte einen Kuß auf den Penis. Dieser Wunsch, daß der Penis geküßt oder daran gesaugt wird, mag vielleicht die Phantasie gewesen sein, welche sein zwanghaftes Lutschen mit seiner Masturbation verband. Zur gleichen Zeit machte Paul einen entscheidenden Versuch, die Masturbation zu bekämpfen. Schwester Gertrud, die ihn anziehen wollte, unterbrach seine Masturbation. Paul, der gerade mit seiner (Miriams) Puppe spielte, sagte: „Dolly can do it" (Dolly kann es tun), legte den Arm der Puppe zwischen seine Beine, bewegte ihn rhythmisch und machte die Geräusche, mit denen er sonst seine eigene Masturbation begleitete. Diese Aktion schien ihn sowohl zu befriedigen wie ihn für diesen Tag von seinem Zwang zu befreien. Aber die Befreiung war von kurzer Dauer. Wenige Tage später fiel ihm die Puppe ins Badewasser, er war die ganze Nacht verzweifelt, bis sie wieder trocken war. Wieder ein paar Tage später verlor er die Puppe im Wald. Diesmal bekümmerte es ihn nicht, er sagte nur „Lost it" (verlor sie), obwohl er zehn Wochen lang sich nicht von der Puppe getrennt hatte. Er hatte augenscheinlich versucht, die Masturbation auf die Puppe zu verschieben zusammen mit Schuldgefühlen, die sich niemals manifest äußerten. Als die Puppe verschwunden war, trat die Masturbation wieder in voller Stärke auf.

Eßgewohnheiten

Da die Freude des Kindes am Essen basiert auf den ersten befriedigenden Erfahrungen der oralen Phase, die nicht durch gewaltsame Änderungen gestört worden sind, war es nicht überraschend, daß alle sechs Bulldogs-Bank-Kinder schlechte Esser waren. Darüber hinaus waren sie in Theresienstadt fast ausschließlich mit weichen, geschmacklosen Mehlbreien ernährt worden. Die einzige Ausnahme bildete gelegentlich ein Bonbon, den sie zum Trost nach einer ärztlichen Untersuchung oder nach einer Injektion erhielten. Demzufolge waren sie an ihrem Essen uninteressiert, weigerten sich zu kauen und neue Gerichte und neuen Geschmack zu probieren. Noch mehrere Monate nach ihrer Ankunft verweigerten sie alles außer Brei. Fleisch, Fisch, Gemüse und Käse suchten sie heraus und warfen es auf den Boden.

Mit Ausnahme von Paul, dessen Ambivalenz gegen das Essen ein tieferer Konflikt zugrunde lag, erwarben die Kinder allmählich eine mäßige Freude an neuen Gerichten. Zu einem entscheidenden Schritt in diese Richtung verhalf ihnen die Befriedigung ihres starken Verlangens nach Zucker, das sowohl körperliche wie seelische Ursachen gehabt haben mag.

Zweifellos hatten die Rationen im Konzentrationslager eine für die Ernährung der Kinder unzureichende Menge an Zucker enthalten. Das heftige Verlangen nach übermäßig süß schmeckenden Dingen mag gleichzeitig der Ausdruck des nie erfüllten Bedürfnisses nach oraler Befriedigung gewesen sein. Auf jeden Fall waren die Kinder in der Lage, neue Gerichte, wie rohe Gemüse und Salate, anzunehmen, wenn Zucker darauf gestreut wurde. Einige Zeit lang taten sie Zucker sogar auf Fleisch, Fisch, Käse und Eier*.

Die Mahlzeiten waren jedoch keineswegs fade. Obwohl das Interesse der Kinder am Essen gering und konfliktvoll war, so zeigten sie doch starkes Interesse an den Nebenumständen, wie an den Details des Servierens, der Sitzordnung, den Bestecks usw.

Nach lärmenden Mahlzeiten in der ersten Woche, bei denen alle sich weigerten, sich hinzusetzen und Bestecks und Geschirr herumflogen, kam die Gruppenhaltung der Kinder ihren Tischmanieren zu Hilfe. Da sie darauf bedacht waren, daß jeder sein Teil bekam, gewannen sie Freude an der Routine, Schüsseln weiterzureichen. Jedes Kind unterbrach sein Essen, sogar sein Lieblingsgericht, um dem Nachbarn zu reichen, was er brauchte. Nach mehreren Wochen wirkte sich die zunehmende Geschicklichkeit der Kinder bei den Mahlzeiten aus. Sich selbst etwas aus den Schüsseln zu nehmen, bereitete ihnen Freude, um deretwillen sie manchmal auch neue Gerichte probierten. Besonders wichtig war es ihnen, sich selbst Zucker auf den Teller zu streuen. Hier vereinte sich die Lust am Geschmack erfolgreich mit dem Wunsch nach Aktivität.

Das stärkste Interesse knüpfte sich bei den Mahlzeiten an die Löffel. Einige Löffel waren mit dem königlichen Wappen gekennzeichnet, das die Kinder „Fahrrad" nannten, andere mit einem großen N, das die Kinder, wenn sie es horizontal hielten, „an upstairs" (eine Treppe) nannten. Die heftigsten Gefühle konzentrierten sich um einige Löffel, die nur einige schwache Linien zeigten, von den Kindern „little things" (kleine Dinger) genannt. Dies war die einzige Gelegenheit, bei welcher sich der Gruppenzusammenhalt völlig auflöste, und die Kinder sich lärmend stritten, schwindelten und sich betrogen. Anstatt sich, wie sonst üblich, abzuwechseln, pflegte jedes Kind, das zuerst in den Raum kam, schnell „a little thing" zu erwischen, jeder pflegte entgegen der Wahrheit zu behaupten, daß er an der Reihe sei. John ging sogar so weit, einen dieser Löffel unter seiner Jacke zu verbergen, und ihn dann mit den anderen zusammen überall im Raum zu suchen. Daß das Essen selbst und sogar der Widerwille dagegen bis zu einem gewissen Grade emotional weniger bedeutend waren als diese Begleitumstände, wurde auch dadurch bewiesen, daß ein Kind mit „a little thing" (einem kleinen Ding) viele Gerichte aß, die es sonst ablehnte, Paul z. B. geschmortes Obst oder Milchpudding.

* Der Extra-Verbrauch an Zucker wurde ermöglicht durch die Geschenkpakete vom „Foster Parents' Plan, Inc. New York".

Andererseits konnte ein heftiger Widerwille gegen bestimmte Gerichte auch durch die Benutzung von „little things“ nicht überwunden werden (Widerwille gegen Grünes bei Paul, gegen gekochte Eier bei Miriam).

Die Bedeutung der Löffel blieb lange ein Rätsel, bis ein Augenzeuge aus Theresienstadt berichtete, daß dort Löffel der einzige persönliche Besitz von Kindern wie von Erwachsenen waren. Jeder Lagerinsasse hatte seinen Löffel mit in den Stiel geritzten Initialen, bei den Kindern war es ihr Zeichen. Viele größere Kinder pflegten ihren Löffel von morgens bis abends bei sich zu tragen. Die „little things“ waren also für die Kinder Symbole ihrer sonst vergessenen Vergangenheit.

Da die Mahlzeiten der Anlaß für die meisten Wortgefechte waren und häufig Streit wegen der Löffel ausbrach, verlief das Essen keineswegs friedlich. Allmählich entwickelte sich die Gewohnheit, Kinder, die von den anderen angegriffen wurden, neben dem Erwachsenen sitzen zu lassen. Diese Maßnahme erwies sich als günstig angesichts der anfänglichen Unruhe der Kinder und ihrer Abneigung, längere Zeit am gleichen Platz zu sitzen. Es gab Mahlzeiten, bei denen die Plätze so oft gewechselt wurden, daß am Schluß kein Kind mehr den gleichen Platz hatte wie beim Beginn.

Es ist auch aus anderen Beobachtungen von kindlichen Eßgewohnheiten und -schwierigkeiten gut bekannt, daß, wo die initiale orale Lust an der Nahrung und an der Befriedigung des Hungers gestört sind, Interesse und Konflikte verschoben werden auf die äußeren Nebenumstände der Mahlzeit (Sitzordnung, Farbe und Form des Geschirrs, Tischsitten usw.).

Reinlichkeitsgewohnheiten

Nach dem Bericht aus Theresienstadt hatten alle Kinder im Haus für mutterlose Kinder eine sorgfältige und erfolgreiche Sauberkeitsgewöhnung erfahren. Martha Wenger betonte die Länge und Schwierigkeit dieser Prozedur, manche Kinder hätten nachts zwei- oder dreimal hochgenommen werden müssen bei der flüssigen Nahrung. Die Verfasser dieses Berichtes erkennen diesen verzögerten Kampf um die Reinlichkeit als charakteristisch für in Institutionen aufwachsende Kinder, welche die Beherrschung von Darm und Blase nicht auf der Basis einer engen Beziehung zu ihrer Mutter oder zu einem beständigen Mutter-Ersatz erwerben können. Nach Martha Wenger waren die Kinder vollständig und zuverlässig am Tage und nachts sauber und trocken vom Frühjahr 1945 an bis zu ihrer Befreiung. Daß der folgende mehrfache Umgebungswechsel eine störende Wirkung hatte, wird dadurch bezeugt, daß bei vier Kindern der Erfolg dieser Sauberkeitsgewöhnung ganz oder teilweise zunichte wurde. Wie gewöhnlich gab es keine

einfache direkte Verbindung zwischen dem Ausmaß der emotionalen Störung und dem Aufgeben der Sauberkeit. Die zwei am tiefsten gestörten Kinder, Paul und Ruth, blieben sauber ohne Rückfälle, ihre Konflikte und Abnormitäten manifestierten sich in anderen Formen. John, Leah und Peter näßten regelmäßig nachts ein, häufig auch am Tage. Leah und Peter regredierten während kürzerer Perioden sogar bis zum Einkoten. Miriam verlor nur ihre Zuverlässigkeit in der Sauberkeit.

Die enge Verbindung zwischen Einnässen und der Beziehung zu den Erwachsenen wurde am überzeugendsten durch Peters Verhalten demonstriert. Er benutzte das Urinieren mit deutlicher Absicht als Verteidigung und im Trotz gegen die Erwachsenen und als Ausdruck von Gefühlen des Ärgers und der Frustrierung. Charakteristisch für Kinder seines Types von Einnässen war es, daß eine entscheidende Wendung eintrat, als er neue Hosen mit Trägern als Geschenk von seinen amerikanischen Pflegeeltern bekam. Er war hoch erfreut über dieses persönliche Geschenk, war sehr achtsam, diese Hosen nicht naß zu machen und gewann auf der Basis dieser positiven Gefühle die verlorene Kontrolle über die Blase zurück.

Abweichungen von der normalen Ichentwicklung

In Theresienstadt, d. h. bis zum Alter von 3 und 3½ Jahren, hatten die Kinder das Leben von Lagerinsassen geführt, in eingeschränktem Raum, ohne Spielsachen, ohne Gelegenheit zu freier Bewegung, zu Kontakt mit Tieren und zur Naturbeobachtung. Sie hatten nicht das Leben gewöhnlicher Leute geteilt oder beobachtet, und da sie zu den Menschen, die sie versorgten, keine starken emotionalen Bindungen hatten, fehlte ihnen der normale Anreiz, Erwachsene nachzuahmen und sich mit ihnen zu identifizieren. Demzufolge lagen ihre Kenntnis der äußeren Welt, ihre Fähigkeit, sie zu verstehen und mit ihr umzugehen, weit unter dem Niveau ihres Alters und ihrer Intelligenz.

Aktivität im Hause und draußen

Während ihrer ersten Wochen in Bulldogs Bank waren die Kinder unfähig, Spielmaterial zu benutzen. Die einzigen Spielsachen, die von Anfang an ihre Aufmerksamkeit auf sich zogen, waren die weichen Puppen und Teddybären, die in persönlichen Besitz genommen wurden. Aber die Kinder spielten weniger damit, als daß sie sie zur autoerotischen Befriedigung (Lutschen und Masturbation) benutzten oder als Ersatz dafür (s. Pauls Puppe). Alle Kinder ohne Ausnahme nahmen abends ihre Puppe oder ihren Teddybär mit ins Bett. Wenn ein Kind das abends vergaß, so wachte es stets mitten in der Nacht auf und verlangte weinend nach dem fehlenden Objekt.

Die erste Spielaktivität, welche die Kinder mit leidenschaftlichem Eifer entfalteten, war das Herumschieben von Möbeln, die übliche Lieblingsbeschäftigung von Kleinkindern, die gerade laufen gelernt haben.

Sie begannen morgens ihren Tag damit, Stühle im Tagesraum herumzuschieben und kamen im Laufe des Tages darauf zurück, wann immer sie konnten.

Nachdem sie gelernt hatten, im Sandkasten zu spielen, benutzten sie Sand zu diesem Zweck, sie schoben einen Haufen Sand mit einem umgekehrten Stuhl auf der Veranda entlang. Sie kamen auf das Möbelschieben zurück, selbst wenn sie nach einem langen Spaziergang nach Hause kamen, oder wenn sie müde waren.

Das allmähliche Zunehmen ihrer körperlichen Geschicklichkeit im Handhaben von Dingen und im Umgehen mit ihrem eigenen Besitz traf zusammen mit ihrem wachsenden emotionalen Interesse an der Welt der Erwachsenen. Dies ließ in den Kindern den Wunsch entstehen zu „helfen", sich an der Arbeit der Erwachsenen zu beteiligen und, wie oben beschrieben, etwas zu holen oder wegzutragen, Stühle und Tische zu setzen usw., Tätigkeiten, die sie überraschend gut ausführten. Für eine kurze Zeit führte ihr Wunsch, es den Erwachsenen gleich zu tun und selbständig zu sein, zu Szenen von wilder Aufregung, wie das folgende Beispiel zeigt:

Im November wurde die erste Busfahrt mit den Kindern gemacht. Vorher war ihnen die Situation erklärt worden, daß die Fahrt kurz sein würde, und daß sie an der Haltestelle schnell aussteigen müßten. Sie hatten versprochen, das zu tun und standen ohne Protest zur rechten Zeit auf. Aber als der Schaffner und ein Passagier ihnen sehr freundlich die Stufen herunterhelfen wollten, stießen die Kinder sie weg und schrien, daß sie es allein tun wollten. Schließlich lag Miriam mit vor Wut fast blauem Gesicht auf der Straße, Paul saß um sich stoßend und schreiend neben ihr, die anderen weinten und schluchzten.

Während eine solche Phase von Selbständigkeitsstreben eine deutliche Zunahme der Geschicklichkeit und der Aktivität der Kinder brachte, schienen alle Fortschritte wieder verlorenzugehen in Perioden einer entgegengesetzten Stimmung. Im Januar durchliefen alle Kinder eine Phase vollständiger Passivität und der Abhängigkeit von den Erwachsenen. Dies hing zusammen mit der Veränderung ihrer Beziehungen zu ihnen vom mehr unpersönlichen Gemeinschaftsgefühl zu wärmerer persönlicher Zuneigung. Während dieser Zeit weigerten sie sich, etwas selbst für sich zu tun, wollten gefüttert und angezogen werden usw. und halfen nicht bei der Arbeit. Ihre ambivalente Haltung zu den Erwachsenen, ihr Wechsel zwischen emotionaler Zuwendung und dem Zurückziehen ihrer Gefühle spiegelte sich im Bereich ihrer Aktivitäten wieder. Heftiges Verlangen, daß man ihnen helfen solle und sich um sie kümmere wie um hilflose Babies, war gepaart mit ebenso heftiger Weigerung, die Fürsorge anzunehmen. In solcher Stimmung rannten die Kinder weg vom Anziehen, stießen Tische und Stühle weg, die für eine Mahlzeit zurechtgesetzt worden waren, und weigerten sich sogar, ihre eigenen Sachen zu tragen.

Nachdem die Kinder ungefähr sechs Monate in Bulldogs Bank waren, wurde das stürmische Wechseln ihrer Haltungen abgelöst durch einen normalen und stetigeren Verlauf ihrer Entwicklung.

Im März 1946 begannen die Kinder das Interesse an ihren weichen Spielsachen zu verlieren und nahmen Bilderbücher mit ins Bett zum „Lesen". Kurze Zeit war jedes Kind damit zufrieden, irgendein Buch zu haben. Von April an verlangten die Kinder Bücher, an denen sie besonders interessiert waren.

Als Miriam ihre Postkarte von Mr. E. erhielt und abends vor dem Einschlafen ihre Antwort darauf „schrieb", trat „Schreiben" an die Stelle des „Lesens". Verschiedene Kinder hatten Briefe und Pakete von ihren amerikanischen Pflegeeltern bekommen und „schrieben" an sie im Bett. Zuerst benutzten sie irgendeinen Stift zum Schreiben, nach einer Weile wählten sie sich ihre Farbe. Die imaginären Briefe enthielten zu der Zeit Themen wie Schwester Sophies Abwesenheit, Neues über Tiere, Blumen usw., d. h. Interesse an der Außenwelt, das zu der Zeit die ausschließlich autoerotische Betätigung der Kinder vor dem Einschlafen ersetzt hatte.

In der zweiten Hälfte ihres Jahres in Bulldogs Bank gewannen die Kinder zunehmend Interesse für die übliche Kindergartenbeschäftigungen. Gegen Ende des Jahres waren sie fähig, sich etwa eine Stunde lang auf eine Beschäftigung zu konzentrieren. Sie hatten gelernt, Scheren, Stifte, Pinsel und stumpfe Nadeln zu handhaben, und hatten Freude am Malen, Perlen aufziehen und an Puzzle-Spielen. Aber auch zu der Zeit bevorzugten sie „grownup work" (Erwachsenenarbeit) vor den Kindergartenbeschäftigungen und führten diese erfolgreich aus.

Nachdem die Kinder zu Beginn in ihrem Spielverhalten 18 Monate bis zwei Jahre im Rückstand gewesen waren, war es um so eindrucksvoller, die Schnelligkeit zu beobachten, mit welcher sie die folgenden Stufen der Spielaktivität durchliefen und die versäumte Entwicklung nachholten*.

Die Rückständigkeit im Verständnis und im Verhalten, die aus dem Mangel an entsprechenden Erfahrungen resultiert, fiel mehr außerhalb des Hauses auf als im Hause. Es fehlte den Kindern sowohl die Kenntnis des Stadtkindes vom Verkehr, von Läden, vollen Straßen usw. wie die Vertrautheit des Landkindes mit Tieren, Bäumen, Blumen und allen Arten der Arbeit. Sie kannten keine Tiere, außer

* Vergleiche die Arbeit von *Lotte Danziger* und *Lieselotte Frankl* [2] über die Ergebnisse der Tests mit albanischen Kleinkindern, die der Sitte gemäß während ihres ersten Lebensjahres in der Wiege angebunden waren. Die Autorinnen beobachteten einige dieser Kinder, die aus der Wiege genommen wurden und Spielzeug bekamen. Während sie zuerst im Vergleich zu anderen Kindern extrem rückständig erschienen, holten sie den Rückstand annähernd auf (wenn auch nicht vollständig), nachdem sie einige Stunden mit dem Spielzeug gespielt hatten. Die Autorinnen sehen die Erklärung dafür darin, daß innere Reifungsprozesse vor sich gegangen sind trotz der Einschränkungen. Siehe auch *Phyllis Greenacres* Artikel über „Infant Reactions to Restraint" [4].

Hunden, die ihnen Schrecken einjagten. Sie kannten nicht einen einzigen Pflanzennamen und hatten niemals Blumen gepflückt oder in der Hand gehabt. Sie schienen keine Fahrzeuge zu kennen (mit einer später zu erwähnenden Ausnahme), und waren völlig achtlos gegenüber den Gefahren der Straße. Demzufolge waren ihre Spaziergänge auf der Landstraße, durch das Dorf und auf Feldwegen aufregende Ereignisse für sie, bei denen sie von unzähligen neuen Eindrücken überschüttet wurden.

Parallel zur Schnelligkeit ihrer Entwicklung im Bereich des Spielens durchliefen sie auch schnell die verschiedenen Stufen der Erfahrung und des Verhaltens in bezug auf das Erleben außerhalb des Hauses, die gewöhnlich im Alter von zwei bis vier Jahren durchlaufen werden. Nachdem ihr Interesse an Tieren einmal erwacht war, folgte das übliche Spiel der Identifizierung mit Tieren und der Beobachtung von Tieren*. Das Interesse an Fahrzeugen wandelte sich von anfänglicher Angst „made too-too by a car“ zum Stolz, richtig über die Fahrstraße zu gehen, andere dazu zu ermahnen und die verschiedenen Autotypen zu unterscheiden. Ehe die Kinder Bulldogs Bank verließen, hatten sie soviel Erfahrung erworben, wie für Landkinder ihres Alters normal ist. Sie kannten die meisten Bäume und praktisch alle häufigen Blumen bei Namen und fragten, wenn sie neue Arten fanden. Sie unterschieden Unkraut von Pflanzen, sie pflückten Blumen mit langem Stiel anstatt wie zuerst die Köpfe abzureißen. Die Dorfbewohner halfen ihnen sehr, die versäumte Zeit aufzuholen, indem sie ihnen ihre Tiere zeigten, ihnen erlaubten, in die Gärten zu kommen, ihnen Blumen schenkten, Werkzeuge erklärten, ihnen erlaubten, in ihre Wagen oder hinter Ladentische zu gucken, – alles neue Erfahrungen von einzigartiger Bedeutung für die Kinder.

Retardierung im Denken

Bei der Bewältigung der Menge von Erlebnissen, welche auf sie eindrangen, zeigten sich bei den Kindern einige charakteristische Besonderheiten, die bei Kindern dieses Alters beachtenswert sind. Die erste Wahrnehmung eines Objektes oder eines Ereignisses hinterließ zusammen mit dem dazugehörigen Namen bei ihnen einen Eindruck, der alle späteren an Stärke und Nachwirkung weit übertraf. Das zeigte sich klar bei verschiedenen Gelegenheiten.

Ein Pony auf der Wiese war den Kindern versehentlich als Esel vorgestellt worden, und die ersten Enten waren fälschlich als Gänse bezeichnet worden. In beiden Fällen brauchte es mehrere Wochen, um die falsche Verbindung zwischen Objekt und Wort wieder aufzuheben. Trotz wiederholter Berichtigungen hielten

* Mai 1946 – John sagt: „Die horsy eats grass and grass and grass, and milk comes out again.“ (Die Pferdchen essen Gras – und Milch kommt wieder raus.)

die Kinder jene Namen fest, die mit ihrem ersten Bild des Tieres verbunden waren.

Das erste Blatt, das den Kindern gezeigt wurde, war ein Efeublatt. Einen ganzen Monat lang wurde jedes Blatt Efeublatt genannt. Als die Kinder zum ersten Male ein Flugzeug über ihren Köpfen gewahr wurden und fragten, wohin es gehe, sagte man, es gehe nach Frankreich. „Going to France" blieb von da an ein festes Attribut jedes Flugzeuges. Während des ganzen Jahres riefen sie: „Aeroplane going to France", wenn sie ein Flugzeug über sich hörten.

Ihr erstes Erlebnis des Briefschreibens hatten sie, als Schwester Sophie abwesend war. Alle späteren Briefe, die ausgedachten wie die diktierten, leiteten sie ein wie den ersten: „Dear Sophie in a London in a Miss Xs House. Miss X all better" (Liebe S. in einem London in Miss X Haus. Miss X schon besser), ungeachtet der Tatsache, daß Schwester Sophie schon lange zurück war, und daß die Briefe an andere Leute gerichtet waren.

Das erste englische Lied, das die Kinder in Bulldogs Bank lernten, war „Bah, bah black sheep" (bah, schwarzes Schaf). Obwohl sie während des Jahres viele andere Kinderreime lernten und sangen, blieb „Bah, bah black sheep" eine Kategorie für sich. Sie sangen es, wenn sie vergnügt waren oder jemand bei besonderer Gelegenheit eine Freude machen wollten.

Personen benannten die Kinder nach ihren interessantesten Merkmalen oder nach ihrem Besitz, oder sie nannten die Dinge nach den Personen. Zum Beispiel hatte Mrs. Clarke zwei kleine Hunde, die ersten freundlichen Hunde, welche die Kinder kennenlernten und welche entscheidend halfen, ihre Angst vor Hunden zu überwinden. Im Dezember nannten alle Kinder Mrs. Clarke: „Miss Clarke's doggies" (Miss Clarkes Hündchen). Dinge, die sie den Kindern schenkte, wurden ebenso benannt. Peter nannte einen elektrischen Ofen, der aus ihrem Haus kam, „Miss Clarkes doggies". Grüne Porridgeschüsseln, die sie zu Weihnachten schenkte, hießen bei allen Mrs. Clarke.

Dezember 1945

Beim Abwaschen sagt John: „You wash Mrs. Clarke, I dry Mrs. Clarke. Look at that, Mrs. Clarke all dry." (Du wäschst Mrs. C., ich trockne Mrs. C., sieh mal, Mrs. C. trocken.)

Januar 1946

Ruth wirft Peters grüne Schale auf den Boden. Drei Kinder rufen: „Mrs. Clarke kaputt, poor Mrs. Clarke all kaputt." (Arme Mrs. C. ganz kaputt.)

Die hier angeführten Beispiele zeigen primitive Denkformen, wie sie Kinder im zweiten Lebensjahr aufweisen. Die überwältigende Stärke der ersten Verbindung zwischen einem Objekt oder Ereignis und seinem Namen ist charakteristisch für die Zeit, wenn die Kinder sprechen lernen, oder – um es metapsychologisch auszudrücken, wenn die Wortrepräsentanz das erste Mal dem Bild der Objektrepräsentanz, im Geist des Kindes angefügt wird. Die Unfähigkeit, zwischen

wesentlichen und unwesentlichen Merkmalen eines Objektes zu unterscheiden, gehört der selben Altersstufe an (siehe das Beispiel von den Flugzeugen). Beispiele der Namengebung, wo der Name nicht ein einzelnes begrenztes Objekt bezeichnet, sondern sich auf eine ganze mit diesem verbundene Idee bezieht (siehe das Beispiel von Mrs. Clarke doggies) sind Formen der „Verdichtung", gut bekannt aus den Primärprozessen, die sich normalerweise im Traum enthüllen und im zweiten Lebensjahr noch als Modus des Wachdenkens fortbestehen*.

Daß diese Infantilismen in der Sphäre des Denkens nicht auf einer allgemeinen geistigen Retardierung der beobachteten Kinder beruhte, wurde erwiesen durch ihr adäquates, angepaßtes Verhalten und Urteilen in Situationen, die ihnen vertraut waren (Aufgaben im Haushalt, Gemeinschaftsangelegenheiten usw.). Daß diese Infantilismen nicht nur eine Funktion der emotionalen Regression waren, darauf deutet die Tatsache, daß die Kinder sie überwunden hatten, ehe ihre libidinösen Bindungen sich entscheidend geändert hatten. Daß das sehr schnelle Anwachsen von Lebenserfahrung einen gleichermaßen raschen Fortschritt in der Art und Weise, sie geistig zu verarbeiten, mit sich brachte, läßt ebenfalls darauf schließen, daß es der extreme Mangel an neuen Wahrnehmungen und verschiedenartigen Eindrücken in den Jahren größter Eindrucksempfänglichkeit war, welcher die Kinder der Gelegenheit beraubte, ihre geistigen Funktionen in normalem Maße zu üben und demzufolge eine Verkümmerung der Denkentwicklung bewirkte**.

* Siehe hierzu auch *H. Werner*, „Comparative Psychology of Mental Development" [5, S. 58], wo er diesen Modus des Denkens beschreibt als „syncretic phenomena or holophrasis". Der Begriff „holophrasis" wird in Verbindung mit der Sprachentwicklung gebraucht, besonders in solchen Fällen, wo ein Zeichen für eine ganze damit verbundene Gedankenreihe steht, z. B. wenn ein Kind „Stuhl" sagt, um auszudrücken: „Heb mich auf den Stuhl."

** Ein anderes Beispiel dieses Entwicklungsstillstandes im zweiten Lebensjahr, wenn auch im Emotionalen, betraf das Verhalten der Kinder zu den Dorfleuten, die sie nur als Erweiterung der Erwachsenen im eigenen Hause behandelten. Als ihr aggressives Verhalten gegen die Erwachsenen im Hause auf seinem Höhepunkt war, spuckten sie auch den Handwerker im Hause an, stießen Passanten auf der Straße und riefen jedermann Schimpfworte zu. Als ihre Beziehungen zu den Erzieherinnen positiv geworden waren, fühlten sie sich sehr gekränkt bei jedem Mangel von Interesse und Zuneigung für sie seitens Fremder. Sie winkten allen vorüberfahrenden Wagen zu und erwarteten, daß zurückgewinkt würde. Es regte sie sehr auf, wenn ihr Gruß ignoriert wurde. Peter beklagte sich bei einer solchen Gelegenheit im Dezember: „Uncle nicht nice, uncle nicht good morning, uncle a shame!" (Onkel nicht nett, nicht guten Morgen, pfui!) Später riefen sie bei solcher Gelegenheit: „Naughty driver did not wave." (Der ungezogene Fahrer hat nicht gewinkt.) Ein Mädchen, das im Frühling ihr Winken nicht erwidert, sondern statt dessen ironisch gelacht hatte, vergaßen sie wochenlang nicht: „Silly girl, not nice, and she did not wave, she did laugh, she did." (Dummes Mädchen, nicht nett, und sie hat nicht gewinkt, hat gelacht.) Es entspricht der typischen Mentalität des normalen Kleinkindes, den Unterschied zwischen

Die Kinder waren in einer mit Furcht und Angst geladenen Atmosphäre aufgewachsen. Theresienstadt war ein Durchgangslager, und obwohl manche Menschen von ihrer Verhaftung bis zum Ende des Naziregimes dort blieben, gingen Tausende von anderen, Erwachsene wie Kinder, durch dieses Lager hindurch auf ihrem Weg in die Todeslager in Polen. Ihr Aufenthalt in Theresienstadt dauerte Tage, Wochen oder Monate. Zum Weitertransport aufgerufen zu werden, was dem Todesurteil gleichkam, war der ständige Schrecken der Lagerinsassen, wovon niemand ausgenommen war. Ununterbrochen gab es Ankunft und Abfahrt, besonders nachts. Insassen, die selbst dem Weitertransport entkamen, verloren ihre Eltern, Gatten und Kinder. Es geschah täglich, daß Mitglieder der Gemeinschaft für immer verschwanden, besonders im letzten Jahr vor der Befreiung, als das Lager im Laufe einiger Monate um Zehntausende seiner Insassen vermindert wurde. Außerdem gab es während der ganzen Zeit ständig zahlreiche Todesfälle infolge von Epidemien, anderen Krankheiten, Schwäche und Alter. Beerdigungen waren an der Tagesordnung.

Es gab in Theresienstadt mehrere tausend Kinder aller Altersstufen, die in überfüllten Schlafräumen ein verhältnismäßig beschütztes Leben führten und von ihren eigenen Landsleuten versorgt wurden. Die Abteilung für mutterlose Kinder war eins dieser Häuser. Obwohl die Betreuer ihr bestes taten, um die Kinder gegen die Unruhe und das Elend des Konzentrationslagerlebens abzuschirmen, konnte es nicht ausbleiben, daß auch die Atmosphäre des Kinderhauses beeinflußt wurde von Aufregung, Furcht, Sorgen und Verlusten. Die Kinder und die sie versorgenden Erwachsenen lebten in so enger Nähe, daß es keinen Raum für Privates gab. Im Hof trafen die Kinder die Insassen anderer Häuser, Erwachsene und Kinder, und müssen deren Gespräche gehört haben. Wenn sie auch keine bewußten Erinnerungen an diese Dinge hatten, so deuteten doch manche ihrer Verhaltensweisen darauf hin*.

Fremden und Familienmitgliedern zu ignorieren, von beiden die gleiche Beachtung zu erwarten und beiden die gleiche ambivalente Haltung entgegenzubringen. In der normalen Familie wird diese Haltung der Zweijährigen gewöhnlich verstärkt durch die Neigung der Eltern, Fremde dem Kind als „Onkel“ und „Tante“ vorzustellen.

* Die Analyse eines anderen Kindes aus dem Konzentrationslager Theresienstadt, eines Knaben, der im Alter von vier Jahren und sechs Monaten nach Windermere kam, zeigte ausgedehnte sadistische Phantasien, die in seinem Geist verschmolzen waren mit Erinnerungen und mit aufgefangenen Gesprächen von Wächtern, und die sich auf Schießen, die Ermordung seiner Mutter und andere Grausamkeiten bezogen.

Ein Mädchen, das bei seiner Ankunft in Windermere sieben Jahre und sechs Monate alt war, beschrieb ihre ersten Eindrücke folgendermaßen: „Weißt du noch, als wir zu dem Haus kamen, waren da viele Leute, die weinten.“ Als sie erinnert wurde, daß nur die kleinen

Furcht, die auf Erinnerung beruht

a) Furcht vor Hunden

Das einzige Tier, das die Kinder in Theresienstadt kennengelernt hatten, war ein Wachhund, der einem der deutschen Wächter gehörte, und der von allen gefürchtet worden sein soll. Ob die Kinder tatsächlich diesen Hund gesehen oder getroffen hatten, blieb unbekannt. Aber Tatsache ist, daß alle sechs Kinder sich vor Hunden fürchteten. Sie schrien, klammerten sich an die Erwachsenen und wurden blaß, wenn ein Hund in Sicht kam. John wurde ganz weiß und hatte manchmal Tränen in den Augen; Ruth, Paul und Peter zitterten vor Furcht. Einmal, als man beim Spaziergang einen großen fremden Hund traf, biß sich John im Schreck auf die Lippe und dachte, als sie blutete, der Hund habe ihn gebissen. Diese Furcht ähnelte in ihrer Intensität den Hundephobien, die man häufig bei Kindern dieses Alters antrifft. Jedoch wiesen gewisse Aspekte dieser Furcht eher auf eine äußere Gefahrenquelle in der Vergangenheit der Kinder als auf eine innere Angstquelle in ihnen allen oder in einem Kind, von dem sie durch psychische Ansteckung auf die anderen hätte übertragen sein können. Die Furcht vor Hunden trat nur in Anwesenheit des gefürchteten Objektes auf; sie hielt die Kinder nicht davon ab, sich in die Gefahrenzone zu begeben, und sie konnte dadurch überwunden werden, daß die Kinder mit freundlichen Hunden Umgang bekamen.

Wenn sie mit den harmlosen kleinen Tieren (Mrs. Clarkes doggies) spielten, wurden die Kinder sehr aufgeregt, teils waren sie ängstlich, teils freuten sie sich darüber, daß die Hunde tatsächlich vor ihnen Angst hatten. Sie streichelten sie in etwas aggressiver Art, erschreckten sie durch Lärm, jagten sie und rannten selbst vor ihnen weg, Verhaltensweisen, die alle gut bekannt sind aus kindlichen Tierspielen und Tierphantasien. Nur für Peter wurde der gefürchtete Hund ein Symbol für innere Konflikte und Gefahren, gegen welche er eine echte phobische Haltung entwickelte, während die anderen Kinder die Furcht vor Hunden allmählich überwanden.

b) Furcht vor Federn

Eine andere Furcht der Kinder war ähnlicher Natur und bezog sich auf Federn. Alle Kinder erschraken, wenn sie eine Feder sahen, schrien vor Furcht, wurden weiß und zitterten. Peter schrie einige Male nachts auf „Feder“ und wurde vor

Kinder unter ihnen weinten, und daß alle Großen sich freuten, die Ankömmlinge zu begrüßen, sagte sie: „Ich dachte, es ist ein Gefängnis, und alle Leute darin schreien und weinen, weil man sie ermorden wird ... Ich bin doch aus Deutschland gekommen, wo sie Leute ins Gefängnis steckten und töteten, und wir hörten sie schreien und weinen. Ich wußte nicht, daß es in England anders ist.“

Furcht zitternd gefunden. Wenn ein Verband für eine Schnittwunde an seinem Kopf erneuert werden mußte, weinte er gewöhnlich zuerst. Wenn die arg schmerzende Stelle berührt wurde, schrie er: „Feder, Feder." Obwohl es sich augenscheinlich um eine gemeinsame Erfahrung aus der Vergangenheit der Kinder handelte, war es in diesem Fall nicht möglich, die Lücke in ihrer Erinnerung auszufüllen.

c) Furcht vor dem geschlossenen Lastwagen

Das große positive Interesse der Kinder am Verkehr und an Fahrzeugen aller Art stand in scharfem Kontrast zu Ruths Reaktion auf einen großen dunklen grau-grünen geschlossenen Lastwagen, der eines Tages im Mai an der Straßenecke anhielt. Ruth starrte erschrocken darauf und wurde sehr blaß. Als John interessiert nähergehen wollte, begann Ruth zu zittern, stampfte mit dem Fuß und schrie entsetzt: „John, John, du nis go near, come here quickly." (geh nicht hin, komm schnell her.) Sie war außer sich vor Furcht und ließ sich nicht beruhigen. Als die Kinder daraufhin so schnell wie möglich weitergeführt wurden, schluchzte Ruth noch einige Zeit lang: „John, nis go near, Ruth stocking, Ruth so stocking." (Soll heißen: R. hat einen Schock.) Auf dem Heimweg lugte sie vorsichtig um die Ecke und sagte erlöst: „Nasty big van is gone." (Der häßliche große Wagen ist weg.) Es kann in diesem Fall angenommen werden, daß der Wagen eine plötzliche Erinnerung an einen Gas- oder Transportwagen in Theresienstadt wachgerufen hat, jedenfalls an etwas, was für die Erwachsenen im Lager ein Gegenstand des Schreckens war.

d) Furcht vor dem Fliegen

Im Februar erzählte Schwester Gertrud den Kindern, daß sie für einen Tag nach London fahren würde. Alle waren interessiert mit Ausnahme von Ruth, die beunruhigt aussah. John fing an zu weinen und sagte: „You nis go in Aeroplane, aeroplane will fall down." Er weinte eine Weile und sagte dann: „Ich go in aeroplane yesterday – aber – aber – aber – und it made so noise – und ich cry and cry and cry all the time." Allmählich fielen die anderen ein und sagten, daß sie auch geweint hätten, als sie gestern im Aeroplane waren. Keines von ihnen konnte sich erinnern, wer noch darin war, oder andere Einzelheiten.

Ängste

Außer diesen verschiedenen Arten von Furcht, die eine große Rolle spielten, zeigten die Kinder die übliche Anzahl vorübergehender individueller Ängste,

welche der manifeste Ausdruck der für ihr Alter normalen inneren Konflikte und Schwierigkeiten sind. Es gab Beispiele von Dunkelangst (Miriam), Angst vor Fliegen (Paul), vor Wellen (Peter), Angst, über eine Brücke zu gehen, Angst, im Badewasser oder im Essen Staubflocken zu finden (Paul). Abgesehen von der Furcht vor Hunden gab es keine Furcht vor großen Tieren, Pferden, Kühen, Schweinen usw. Überraschenderweise waren diese allgemein vorkommenden Angstformen nicht bemerkbarer und nicht mehr verbreitet als bei Kindern, die unter normalen Bedingungen aufwachsen, sie fielen jedenfalls weniger ins Auge.

Es bleibt eine unbeantwortete Frage, warum die Atmosphäre von Angst und Schrecken, in der die Kinder ihre ersten Jahre verbrachten, sie nicht zu schwereren Angstzuständen eigener Art disponiert hatte. Säuglinge und Kleinkinder werden, wie wir wissen, stark beeinflußt von bewußter und unbewußter Furcht und Angst ihrer Mütter. Die Erklärung mag sein, daß diese Kleinkinder, obwohl sie in engster Nähe ihrer erwachsenen Betreuer lebten, doch nicht den intimen emotionalen Kontakt zu diesen hatten, der für die Gefühlskommunikation zwischen Mutter und Kind den Weg bereitet. Vielleicht machte die Tatsache, daß sie niemals eine friedvolle Umgebung gekannt hatten, sie gleichgültiger gegen die sie umgebenden Schrecken*. Eine weitere Erklärung ist möglicherweise die Tatsache, daß die Kinder in ihrer engen Beziehung untereinander, welche als Beruhigung und Schutz wirkte, eine starke Abwehr gegen Angst besaßen. Dieser letzte Gesichtspunkt wird durch die Tatsache gestützt, daß sie unsicher und ängstlich wurden, sobald sie voneinander getrennt waren.

Eine bessere Antwort auf diese Frage wird, wie die Autorinnen hoffen, mit der Zeit gegeben werden können durch eine spätere Analyse dieser Kinder oder anderer, welche Erfahrungen gleicher Art durchgemacht haben.

Sprachprobleme

Während sie die oben beschriebenen Entwicklungsphasen durchliefen, hatten die Kinder die zusätzliche Aufgabe, eine neue Sprache zu lernen, was ihre Anpassung noch schwieriger machte, da ihnen dadurch in der Übergangszeit der Ausdruck erschwert war. Bei ihrer Ankunft sprachen sie deutsch vermischt mit tschechischen Worten, die sie nach dem Verlassen von Theresienstadt aufgegriffen hatten. Besonders Ruths Gemisch von Deutsch und Tschechisch war schwer zu verstehen. Die Erzieherinnen sprachen zuerst Englisch vor den Kindern, nach einer

* Ein Beispiel vom Oktober 1945: Miriam findet morgens Ruths Bett leer. Ruth war während der Nacht in einen anderen Raum gebracht worden, damit sie die anderen nicht durch ihr Weinen störte. Als man fragt, wo Ruth ist, zuckt Miriam die Schultern, hebt ihre Hände in einer typisch jüdischen Geste und sagt: „Tot."

Woche sprachen sie mit den Kindern Englisch, und nach etwa sieben Wochen hörten sie mit Deutsch sprechen ganz auf.

Es war überraschend genug, daß es seitens der Kinder keine heftige Weigerung gab, die neue Sprache anzunehmen. Der einzige Ausbruch dieser Art kam von Paul. Im Oktober wurde er beim Wiederholen von englischen Wörtern, was er sonst gern mochte, plötzlich wütend: „Is nicht motor car, is Auto, blöde Tante!" – „Nicht good morning, Paul, guten Morgen, Paul!" Andererseits realisierte Paul als erster, daß die neue Sprache wesentlich war, um mit den Dorfleuten Kontakt aufzunehmen. Zur Zeit, als die anderen noch unglücklich und verschlossen aussahen, zog er durch freundliches Lächeln jedermanns Aufmerksamkeit auf sich. Die Leute lachten und winkten ihm zu, obwohl er nur mit „Hallo" antworten konnte. Seinen ersten englischen Satz sprach er in der absichtlichen Bemühung, Kontakt herzustellen:

Im Dezember kamen die Kinder an einem Haus vorbei, dessen Eigentümerin ans Tor kam und ihnen Blumen schenkte. Paul sagte: „Flowers", nach einigem Nachdenken „lovely flowers" und dann „many lovely flowers, thank you" (viele hübsche Blumen, danke!). Die Frau war so erfreut, daß sie ihn küßte.

John und Peter machten es Paul nach und gebrauchten englische Worte, um die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen. Bald gebrauchten sie mehr englische als deutsche Substantive. In einer Übergangsphase gebrauchten sie aus beiden Sprachen zusammengesetzte Hauptwörter, wie „Auto-car, doggy-Hund, dolly-Puppe, Löffel-spoon" usw. Die Mädchen, die alle schlechtere Sprecher waren, folgten viel langsamer. Die ersten Adjektive und Adverbien wurden benutzt von der fünften Woche an nach Beginn.

Es war offensichtlich von Bedeutung für die Kinder, daß das verschiedene Tempo, in dem sie Englisch lernten, zwischen ihnen Unterschiede schuf, wo vorher Einigkeit bestanden hatte. Viele ihrer Wortgefechte drehten sich um diesen Punkt, wie das folgende Beispiel zeigt:

Dezember (bei der Mahlzeit)
Leah: „Brot."
Ruth: „Is bread."
Leah: „Brot."
Ruth (halb weinend): „Nis Brot, is bread."
Leah (schreiend): „Brot."
Ruth (weinend): „Is bread."
Paul: „Is bread, blöder Ochs, Leah."
John: „Is nis blöder Ochs."
Paul (schreiend): „Is blöder Ochs, John."
John (schreiend): „Is nis blöder Ochs."
Schwester Sophie: „Don't cry, nobody is a blöder Ochs."
Paul (so laut wie möglich): „Blöder Ochs du, blöder Ochs, Sophie."

John: „Sophie is nis blöder Ochs."
Peter (lächelnd): „Nis blöder Ochs Sophie."
Paul: „Is hau dich", wendet sich gegen Peter
Peter: „Please, bread."
Paul holt Brot für Peter und reicht es ihm.

Januar (bei der Mahlzeit)
Paul: „Look, ich big Teller, siehst du?"
John: „Nis Teller, is plate."
Paul: „Oh nein."
John: „Is nis Teller, is in endlich (Englisch?) plate."
Paul (schreit): „Oh nein."
Schwester Sophie: „John is quite right, Teller is plate in English."
Paul: „Look, ich big plate."
John: „Clever boy John."
Peter: „No, clever boy Sophie", usw.

Januar 1946
Peter versucht zu beschreiben, wie ein junges Mädchen Haselkätzchen von einem hohen Busch pflückte: „Sheila and a jump, and a jump, and a jump, and a hazel-catkin." (Sheila und ein Sprung ... und ein Haselkätzchen.)

Januar 1946
Peter zeigt einen Flicken auf seinem ausgebesserten Schuh und sagt: „This shoemakers' shoe" (dies ist Schusters Schuh), dann zeigt er den alten Teil der Sohle: „And this Peters shoe."

Von Januar an wurden Verben gebraucht, was den Kindern große Schwierigkeiten bereitete. Anstatt die Zeitformen richtig anzuwenden, gebrauchten sie nur das Partizip des Präsens:

„You writing?" – „Doggy barking, we not crying." – „You should not nicht talking a lot, you talking awfully much."

Von April an waren sie fähig, das Präsens korrekt zu gebrauchen, hatten aber Schwierigkeiten mit den Zeitformen der Vergangenheit:

„Sea did make noise, water did come so nearer, Peter did cry." – „I did told you, you must not do that." – „I did helped in the kitchen, I did cooked the beans." – „Die Mr. B. is coming, oh no, she did went away."

Es gab mancherlei fehlerhafte Anwendung von Worten. Wörter, an die sich die Kinder im Deutschen gewöhnt hatten, wurden unverändert ins Englische übernommen. Sie gebrauchten „up" und down", „open" und „shut" im umgekehrten Sinne. Sie benutzten den weiblichen Artikel und das weibliche Fürwort für Männer und die Anrede „clever boy", „naughty boy" für beide Geschlechter. „Clever boy, die John." „Die Mr. B." „Naughty boy Gertrud" *.

* Das bedeutet nicht, daß die Kinder den Geschlechtsunterschied nicht kannten. Die folgenden Beispiele zeigen, daß ihre Neugier und ihre diesbezüglichen Theorien altersentsprechend normal waren.

Februar 1946

John untersucht sorgfältig seinen Penis. „Aber, aber, why is it little hole?" (Warum ist ein kleines Loch?) Antwort (englisch): Das ist, wo dein Wiwi herauskommt. John: „Big job aber, aber nis comes out of little hole." Antwort (englisch): Nein, dein großes Geschäft kommt aus einem etwas größeren Loch hinten. John versucht, es zu sehen: „Wo, is kann nis see." Anscheinend gab er sein neues Wissen weiter, denn wenige Tage später wurde das folgende Abendgespräch der Kinder gehört. Peter: „Peter auch little hole, Paul auch little hole, John auch, Miriam auch little hole." John: „Miriam nis little hole, aber, aber, aber nur little bit bigger hole" (etwas größeres Loch). Zwei Wochen später mußte Miriam während eines Spazierganges urinieren. John guckt nach ihr und sagt: „Girls can't do lulu, only big job." Als ihm gesagt wird, Mädchen können sehr gut lulu machen, denkt er etwas nach und sagt dann: „Well, they can do lulu with big job."

Lange Zeit hielten die Kinder an der deutschen Negation „nicht" fest (welche in ihrem eingeschränkten Leben eine überwältigende Rolle gespielt haben mußte). Einige Wochen lang im Frühjahr brauchten sie sie zusammen mit dem englischen Gegenstück als „not-nicht", ehe sie sie schließlich fallenließen.

Das einzige deutsche Wort, das die Kinder während des ganzen Jahres beibehielten, war „meine". Obwohl sie das englische Wort „my" schon kannten und benutzten, griffen sie auf das deutsche „meine" zurück, wenn sie sehr liebevoll waren: „Meine Getrud", „meine dolly".

Im August waren die letzten deutschen Worte mit dieser einzigen Ausnahme verschwunden, während das Verstehen der deutschen Sprache schon viel früher aufgehört hatte. Als ein Besucher die Kinder im April deutsch ansprach, lachten sie wie über einen Witz. Ruth sah ganz verwirrt aus, als ein deutscher Kriegsgefangener sie im Mai deutsch anredete. Im Juni sprach ein anderer Besucher, der die Kinder aus Windermere kannte, deutsch zu ihnen; sie reagierten darauf überhaupt nicht.

Mit der Annahme der neuen Sprache waren die Kinder dem endgültigen Bruch mit ihrer Vergangenheit entscheidend nähergekommen. Die Vergangenheit schwand nun völlig aus ihrem Bewußtsein*.

Schlußfolgerungen

Solche vom Schicksal bewirkten „Experimente" erfüllen nicht die exakten Bedingungen einer künstlich geschaffenen Versuchsanordnung. Es ist schwer oder unmöglich, die Wirksamkeit der Variablen voneinander zu unterscheiden; dies wird in unserem Fall demonstriert durch die vereinte Wirkung von drei Haupt-

* 1½ Jahre später antwortete Peter auf jemandes Frage, wie er denn nach Windermere gekommen sei: „One does not get there, everybody is borned there." (Man kommt nicht dahin, jeder ist da geboren.)

faktoren: Das Fehlen einer Mutter- oder Elternbeziehung, die Überfülle von Einflüssen aus einer großen Gemeinschaft und die Tatsache, daß die Befriedigung aller Bedürfnisse von der oralen Stufe an stark reduziert war. Es ist natürlich unmöglich, ein solches „Experiment" zu variieren. In unserem Fall erwies es sich ferner als unmöglich, Kenntnis von allen Faktoren zu erhalten, welche die Entwicklung beeinflußt haben. Es blieben dunkle Perioden im Leben jedes Kindes, und Vermutungen, Schlußfolgerungen und Ableitungen mußten die Lücken füllen.

Unter solchen Umständen kann kein Anspruch auf Exaktheit erhoben werden in bezug auf das Material, das hier geboten wird. Es bietet keine Grundlage für eine statistische Auswertung. Das Schicksal schuf ein „Experiment" in dem Sinne, daß die Wirkung bestimmter Faktoren im Leben des Kindes demonstriert wurde, sei es durch das Fehlen oder durch das Überwiegen dieser Faktoren. Dem Experimentalpsychologen kann dies „Experiment" wenig oder nichts bieten. Es trägt aber dazu bei, Eindrücke zu verschaffen, welche die psychoanalytischen Auffassungen von der kindlichen Entwicklung entweder bestätigen oder widerlegen, Eindrücke, die durch detaillierte analytische Arbeit am einzelnen Fall geprüft und bestätigt oder widerlegt werden können.

Nach den Ergebnissen der Kinderanalyse und nach den Rekonstruktionen aus Erwachsenenanalysen ist die Beziehung des Kindes zu seinen Geschwistern seiner Beziehung zu den Eltern untergeordnet und von dieser abhängig. Geschwister sind normalerweise ein Zubehör der Eltern, die Beziehungen zu ihnen werden beherrscht von Rivalität, Neid, Eifersucht und Wettstreit um die Liebe der Eltern. Die Aggression, die den Eltern gegenüber gehemmt ist, kommt den Geschwistern gegenüber offen zum Ausdruck; sexuelle Wünsche, die in der ödipalen Beziehung nicht manifest werden können, werden passiv oder aktiv an älteren oder jüngeren Brüdern oder Schwestern ausgelebt. Die tieferliegende Beziehung unter Geschwistern ist somit eine negative, die aus der Frühkindheit, in der alle Geschwister um die Liebe der Mutter rivalisieren, datiert. Sie wird von positiven Gefühlen überlagert, wenn die Geschwister als Objekte libidinöser Strebungen gebraucht werden, die von den Eltern abgewendet werden. Der Bruder, mit dem man rivalisiert, wird toleriert, weil er zur Mutter gehört. In besonderen Fällen (welche zu späteren homosexuellen Haltungen führen) wird dieser Rivale als bevorzugter Liebling der Mutter sogar ein Identifizierungsobjekt. Während dieser Entwicklung der Geschwisterbeziehung entsteht im Kind erstmalig die Idee der Gerechtigkeit, wenn der Anspruch, bevorzugt zu werden, sich wandelt zur Forderung, niemand soll bevorzugt werden, d. h. zur Forderung gleichen Rechts für alle. Da Altersgenossen außerhalb der Familie wie Geschwister behandelt werden, werden diese ersten Beziehungen zu den Geschwistern wichtige bestimmende Faktoren für die Entwicklung der sozialen Haltungen des Individuums.

Unser Material ordnet sich gut in diese Auffassungen ein, wenn es zeigt, daß die Beziehungen der Bulldogs-Bank-Kinder untereinander völlig verschieden waren von der gewöhnlichen Haltung von Geschwistern zueinander. Die Kinder waren im vollsten Sinne des Wortes ohne Eltern. Das heißt, sie waren nicht nur verwaist zur Zeit der Beobachtung, sondern die meisten von ihnen besaßen kein unbewußtes frühes Mutter- oder Vaterbild, an das ihre frühesten libidinösen Strebungen hätten gebunden sein können. Demzufolge waren ihre Altersgenossen ihre wirklichen Liebesobjekte, und ihre libidinösen Beziehungen zu ihnen waren direkter Natur, nicht nur das Ergebnis mühsamer Reaktionsbildung gegen und Abwehr von Feindseligkeit. Dies erklärt, warum die Gefühle der sechs Kinder zueinander so warm und spontan waren, wie man es sonst aus den üblichen Beziehungen zwischen kleinen Altersgenossen nicht kennt.

Es ist nur eine Bestätigung dieser Theorie, wenn in einzelnen Beispielen, wie in Ruths Fall, die Bindung an eine Mutterfigur diese positiven Beziehungen stört; oder wenn John in seiner Trauer um Maureen begann, sich aggressiv gegen seine Gefährten zu wenden. In diesen beiden Beispielen bezog sich die positive libidinöse Bindung auf einen Erwachsenen; die Rolle der anderen Kinder wandelte sich dabei von der von Freunden und Liebesobjekten in die von Feinden und Rivalen.

Während der Arbeit mit den Kindern der Hamstead Nurseries [3] beschrieb eine der Autorinnen bestimmte Haltungen von Hilfsbereitschaft, Bereitschaft zu gemeinsamem Tun, Identifizierung und Freundschaft, die sich in einer Gruppe von Kleinkindern zwischen 15 Monaten und 2½ Jahren zeigten, welche zeitweise der mütterlichen Fürsorge beraubt waren. Die sechs Bulldogs-Bank-Kinder zeigen, wie die Beobachtung erweist, diese Haltungen im Übermaß. Der quantitative Unterschied zwischen ihrer Haltung und der Haltung der Gruppe in den Hampstead Nurseries entspricht dem Unterschied zwischen dem totalen und partiellen Fehlen einer Elternbeziehung.

Der hohe Grad von Identifizierung mit den Bedürfnissen des anderen ist aus einer anderen Beziehung der Kleinkindzeit bekannt, aus der von gleichen Zwillingen zueinander. In einer Arbeit über dieses Thema zeigt *Dorothy Burlingham* [1] die emotionale Bedeutung des einen Zwillings für den anderen, die Art, wie der Zwilling als das erweiterte Selbst behandelt wird, das sowohl mit narzißtischer wie mit Objektlibido besetzt wird. Die Identifizierung mit dem Zwilling gedeiht auf dem Boden gemeinsamer Bedürfnisse, gemeinsamer Ängste und gemeinsamer Wünsche, sie beruht auf den gleichartigen Reaktionen zweier Wesen des gleichen Alters, welche unter gleichen äußeren Bedingungen in enger Nähe leben. Während jedoch im Fall von Zwillingen die Beziehung der Zwillinge untereinander in Konflikt gerät mit ihrer Beziehung zu den Eltern und sich dieser anpassen muß, war es in unserer Gruppe von gleichaltrigen Waisen so, daß die Beziehung zu den Altersgenossen die vorherrschende war.

In bezug auf bestimmte analytische Auffassungen verdient es Interesse, daß die Kinder in der Lage waren, ihre Libido an ihre Gefährten und an die Gruppe als solche zu binden, während sie infolge der besonderen Umstände die Elternbeziehung als den normalen Weg zu sozialem Verhalten verfehlt hatten. In der neueren analytischen Arbeit wird den Erlebnissen des ersten Lebensjahres, der Eigenart der Beziehung zur Mutter während der oralen Phase und der Verknüpfung dieser Erlebnisse mit dem Beginn der Ich-Entwicklung große Bedeutung zugemessen. Forschungen in dieser Richtung haben zu der von vielen Analytikern vertretenen Auffassung geführt, daß jede Störung in der Beziehung zur Mutter in dieser Lebensphase unveränderlich ein pathogener Faktor von spezifischem Wert ist. Schwere Defekte in der Ich-Entwicklung, fehlende Sprachentwicklung oder Verlieren der Sprache in den ersten Jahren, Zurückgezogenheit, Apathie, selbstschädigendes Verhalten, psychotische Erscheinungen, alles wurde der sogenannten „Ablehnung" (rejection) durch die Mutter zugeschrieben; wobei dieser umfassende Begriff jede Störung in der Mutterbeziehung einschließt, vom Verlust der Mutter durch den Tod, durch dauernde oder zeitweise Trennung, Grausamkeit oder Vernachlässigung bis herab zu Mangel an Verständnis, Ambivalenz, Voreingenommenheit oder Mangel an Wärme von seiten der Mutter.

Die sechs Bulldogs-Bank-Kinder waren zweifellos im wahren Sinne des Wortes „verstoßene" Kleinkinder. Sie waren sowohl der Mutterliebe und der oralen Befriedigungen beraubt wie der Sicherheit in ihren Beziehungen und in ihrer Umgebung. Sie gingen von einer Hand in die andere während ihres ersten Lebensjahres, lebten im zweiten und dritten Lebensjahr in einer Gruppe von Gleichaltrigen anstatt in einer Familie und wurden während ihres vierten Lebensjahres wieder dreimal entwurzelt. Das hier gebotene Material enthält die Beschreibung der vom Schicksal bewirkten Anomalien ihres Gefühlslebens und Retardierungen bestimmter Ich-Haltungen (obwohl diese zum großen Teil der zusätzlichen materiellen Entbehrung zugeschrieben werden müssen). Die Kinder waren überempfindlich, ruhelos, aggressiv, schwierig zu behandeln. Sie zeigten verstärkten Autoerotismus und einige von ihnen beginnende neurotische Symptome. Aber sie waren weder defekt, noch verwahrlost, noch psychotisch. Sie hatten eine andere Möglichkeit gefunden, ihre Libido unterzubringen, und kraft dessen hatten sie einige ihrer Ängste bemeistert und soziale Haltungen entwickelt. Daß sie inmitten der Umwälzungen, die sie erlebten, fähig waren, eine neue Sprache zu erlernen, zeugt von einem in der Basis unversehrten Kontakt zu ihrer Umgebung.

Die Autorinnen hoffen, daß weiterer Kontakt mit diesen Kindern oder mit solchen, die Gleiches erlebten, Hinweise geben wird, wie weit die emotionalen Anomalien der Frühzeit die Gestaltung der ödipalen Phase, die Über-Ich-Entwicklung, die Adoleszenz und die Möglichkeit eines normalen erwachsenen Liebeslebens beeinflussen.



SOZIALISTISCHER KINDERLADEN CHARLOTTENBURG I
- SIMONE, GRISCHA, IGOR, NESSIM, PHILIPP, ANJA, MICHAEL:
GÄST: WIRTSCHAFT

WAS BEDEUTET DER BERICHT ÜBER DIE KZ-KINDER FÜR DIE HOSPITALISMUSFORSCHUNG?

Spitz, der bedeutendste Forscher, der sich mit diesem Problem befaßte, kennt den Bericht von Anna Freud. Er nimmt dazu Stellung und schreibt im Zusammenhang mit "diffusen Arten der Entwicklung von Objektbeziehungen:

> Anna Freud beschreibt ähnliche Abarten von Objektbeziehungen bei Kleinkindern, die von einer Reihe häufig und rasch wechselnder Kinderpflegerinnen aufgezogen wurden. Diese Kinder konnten keine enge Bindung zu e i n e r mütterlichen Person eingehen - die gab es nicht; sie setzten an Stelle der Dyade (Mutter - Kind) etwas nach der Art der Banden.

Wir hätten erwartet, daß Spitz genauer auf Anna Freud eingeht, da ihre Erkenntnisse seiner Theorie von der Notwendigkeit der Dyade Mutter-Kind für die nicht pathologische Entwicklung des Kindes zuwiderläuft.
Zunächst: Spitz Folgerung ist unzulässig, wenn er sagt, daß eine Art Muttergestalt notwendig ist, um eine befriedigende Objektbeziehung aufbauen zu können und soziales Verhalten zu erlernen. Für die sechs Kinder aus dem KZ gilt, was Anna Freud schreibt:

> Die Kinder waren im vollsten Sinne des Wortes ohne Eltern. Das heißt, sie waren nicht nur verwaist zur Zeit der Beobachtung, sondern die meisten von ihnen besaßen kein unbewußtes frühes Mutter- oder Vaterbild, an das ihre frühesten libidinösen Strebungen hätten gebunden werden können.
>
> Aber sie waren weder defekt noch verwahrlost, noch psychotisch. Sie hatten eine andere Möglichkeit gefunden, ihre Libido unterzubringen, und kraft dessen

hatten sie einige ihrer Ängste bemeistert und soziale Haltungen entwickelt. Daß sie inmitten der Umwälzungen, die sie erlebten, fähig waren, eine neue Sprache zu erlernen, zeugt von einem in der Basis unversehrten Kontakt zu ihrer Umgebung.

Dieses Zitat belegt noch einmal deutlich, welch schwerer Fehler dem Wissenschaftler Spitz bei der Verallgemeinerung seiner Untersuchungsergebnisse unterlaufen ist. Seine Untersuchungen rechtfertigen nur den Schluss: Das Kind braucht ein affektives Klima. Der Schluss, daß dieses affektive Klima nur von einer Mutter einer Art Muttterersatz garantiert werden kann, ist unzulässig. Das Minimum an affektivem Austausch mit einer Mutter oder einem Muttterersatz war bei den KZ-Kindern nicht vorhanden.

Über die Kontaktmöglichkeiten der Kinder im Konzentrationslager wissen wir, nach den Aussagen der Pflegerin Martha Wenger, daß sie auf jeden Fall begrenzt waren: Die Pflegerin und ihre Helfer waren nicht in der Lage, sich um mehr als das körperliche Wohl der Kinder zu kümmern. Auf ihre anderen Bedürfnisse konnten sie nicht eingehen, sie hatten nicht Zweit, mit ihnen zu spielen. Dennoch konstatiert Anna Freud einen in der Basis unversehrten Kontakt mit ihrer Umgebung.

Welcher Art war die Instanz, die den Kindern den notwendigen affektiven Austausch ermöglichte? Und weiter: Ist die Andersartigkeit dieser Instanz die Ursache andersgestalteten Objektbeziehungen dieser Kinder? Zunächst zur ersten Frage.

Für das Heer der bürgerlich-affirmativen Wissenschaftler können Erfahrungen, wie sie in dem Bericht von Anna Freud über andere Sozialisationsformen als die in der Familie erscheinen, nicht zum Anstoß genommen werden, die affirmativen Forschungsergebnisse in Frage zu stellen. Das "Experiment", wie es beschrieben ist, ist entstanden als Ergebnis "verhängnisvoller, schicksalhafter äußerer Umstände. Es ist natürlich unmöglich, ein solches Experiment zu variieren." (Wie bedauerlich für die Wissenschaft!) Als solches erhebt es auch keinen Anspruch auf wissenschaftliche Exaktheit. Deswegen läßt sich Spitz in seinen Schlußfolgerungen, die nur bestätigen, was Pfaffen, Nationalsozialisten und Christdemokraten seit langem schon von ihren moralischen Kanzeln über die "kleinste Zelle des Staates - die Familie" predigen, nicht im mindesten beirren. Er kann aus dem Bericht von Anna Freud nur "diffuse und abartige Objektbeziehungen" entnehmen und die Instanz, die hier die geheiligte Dyade Mutter-Kind vertreten muß, die es den Kindern immerhin ermöglicht, unter unmenschlichen Bedingungen soziales Verhalten zu entwickeln, umschreibt er mit "etwas von der Art der Banden", was immer er damit meinen mag. +)

Für die Kommunistische Partei war schon 1932 Kon-

+) Das von Spitz untersuchte Findelhaus ist eine Einrichtung der katholischen Kirche

zentrationslager und Völkermord kein Ergebnis schicksalhafter äußerer Umstände, sondern die klar erkannte notwendige Konsequenz der kapitalistischen Produktionsweise: Der Mensch ist Ware auf dem Arbeitsmarkt, sein Wert wird nach seiner Arbeitskraft bemessen, er hat keinen Namen, sondern eine Transportnummer; wenn sein "Wert" zu niedrig liegt, wird diese Transportnummer "abgerufen", der Transport führt in eines der Massenvernichtungslager, wo aus seinem elenden Körper noch ökonomischer Nutzen für die Konzerne eines Abs, eines Thyssen, eines Flicks gezogen wird: Mit Menschenhaaren können Matratzen gefüllt werden, Menschenknochen lassen sich zu Leim verarbeiten, und selbst in der Asche wühlen die Angestellten des Kapitals nach geschmolzenem Gold aus den Zähnen der Opfer.

Im Konzentrationslager, genauer: Ghetto Theresienstadt lebten auf einem Raum von 500 x 700 m durchschnittlich 40.000 Gefangene. In der Zeit von 1941 bis 1945 waren insgesamt 141.000 Juden dorthin deportiert worden, davon 15.000 Kinder bis zu 16 Jahren. 23.000 Menschen haben das Grauen überlebt, alle anderen sind entweder dort gestorben, oder sie kamen in einem der zahlreichen Vernichtungslager um, wohin die regelmäßigen Transporte aus Theresienstadt führten.

Wir haben versucht, Genaueres über die Bedingungen zu erfahren, unter denen die Kinder in diesem Ghetto lebten, als aus dem Bericht von Anna Freud zu entnehmen ist. In der sehr gründlichen Untersuchung von ADLER über das Ghetto Theresienstadt wird das Haus für mutterlose Kinder nicht erwähnt. +) In die wahrscheinliche Ankunftszeit

---

+) H. G. Adler: Theresienstadt 1941 - 1945. Das Antlitz einer Zwangsgemeinschaft. Tübingen 1955

der Kinder fallen zahlreiche Transporte aus Berlin und Österreich, mit denen sie ins Lager gekommen sein müssen. Nach einem Bericht vom Dezember 1942 hatte die "Jugendfürsorge" - eine Einrichtung der Selbstverwaltung des Ghettos,- die sich der Kinder annahm - 250 Säuglinge und Kriechlinge zu betreuen. Von sechs Kinder aus dieser Zahl kennen wir die angenommenen Namen: Miriam, Paul, Peter, John, Ruth, Leah. Zu dieser Zeit waren von den 3541 Kindern bis 16 Jahren 2000 in Heimen untergebracht, von denen es mehrere, nach Altersgruppen getrennt, im Lager gab. Die Ausdehnung des Ghettos und die hohe Zahl der Kinder lassen als gesichert annehmen, daß die Kinder auf engstem Raum zusammenlebten und -schliefen.

Was Martha Wenger über die Überlastung der Betreuer schreibt, ist nach unseren Vorstellungen von Erziehungsarbeit sicher noch untertrieben: Martha Wenger war Mitarbeiterin in einer Gruppe von 115 Personen, die in der "Fürsorge" arbeiteten, denen 12.000 Hilfesuchende als Befürsorgte gegenüberstanden. (Dezember 1942) Das waren alle Arten von Kranken-, Siechen-, und Altersfürsorge, dazu Hilfeleistungen aller Art gegenüber dem riesigen bürokratischen Apparat, der sich in Theresienstadt etabliert hatte, usw.

Martha Wenger und ihre Helfer konnten also nicht mehr tun, als die unmittelbaren körperlichen Bedürfnisse der Kinder zu befriedigen: Die Kinder bekamen zu essen und Kleider; spielen konnten sie nicht mit ihnen. Die Kinder hatten also keinen Kontakt mit den Erwachsenen, sie waren sich selbst und ihren Altersgenossen überlassen.

DER AFFEKTIVE AUSTAUSCH DER KINDER UNTEREINANDER ALS GRUND FÜR DIE ANDERS GESTALTETEN OBJEKTBEZIEHUNGEN

Die einzigen menschlichen Partner, zu denen die Kinder einen emotionalen Kontakt hatten, waren ihre Altersgenossen (oder ältere Kinder).

> Demzufolge waren ihre Altersgenossen ihre wirklichen Liebesobjekte, und ihre libidinösen Beziehungen zu ihnen waren direkter Natur, nicht das Ergebnis mühsamer Reaktionsbildungen gegen und Abwehr von Feindseligkeiten. Das erklärt, warum die Gefühle der sechs Kinder zueinander so warm und spontan waren, wie man es sonst aus den üblichen Beziehungen zwischen kleinen Altersgenossen nicht kennt.

Wir müssen hinzufügen: Auch zwischen Erwachsenen nicht kennt.

Die Frage nach der Ursache der anderen Qualität des Verhaltens der Kinder untereinander und zu ihrer Umwelt beantwortet Anna Freud noch genauer: Sie referiert Beobachtungen an Kindern, die zeitweilig von ihren Müttern getrennt und in Anstalten untergebracht wurden, den Hampstead Nurseries, die von Anna Freud mitgeleitet wurden.+) Bei diesen Kindern beobachtete sie

> bestimmte Haltungen von Hilfsbereitschaft, gemeinsamem Tun, Identifizierung und Freundschaft

Und sie vergleicht mit den KZ-Kindern in Bulldogs Bank:

> Die sechs Bulldogs-Bank-Kinder zeigen, wie die Beobachtung erweist, diese Haltungen im Übermaß. Der

---

+) Anna Freud und Dorothy Burlingham: Anstaltskinder Deutsch London 1950

quantitative Unterschied zwischen ihrer Haltung und der Haltung der Gruppe in den Hampstead Nurseries entspricht dem Unterschied zwischen dem totalen und partiellen Fehlen einer Elternbeziehung.

GRUPPE - EINZELNER

Zur Zeit ihrer Ankunft in Bulldogs-Bank waren die positiven Gefühle der Kinder ausschließlich auf die Gruppe bezogen; sie interessierten sich lebhaft füreinander. Das ging soweit, daß sie nicht bereit waren, Trennungen auch nur für kurze Zeit hinzunehmen.

Das Zuviel an Abhängigkeit von den Partnern ist leicht als Folge traumatischer, besser: gehäufter Erlebnisse nachzuweisen, die nicht notwendigerweise einer kollektiven Sozialisationsform eignen muß: Von Theresienstadt gingen während des Aufenthalts der Kinder dort ungefähr 50 Transporte mit insgesamt 85.000 Gefangenen in die Vernichtungslager. Bei zahlreichen Transporten sind ausdrücklich Kinder erwähnt. Die Säuglingssterblichkeit im Ghetto betrug etwa 22 %, die allgemeine Sterblichkeitsrate war etwa dreißigmal so hoch wie normal. War also einmal einer von den Altersgenossen oder den Erwachsenen Helfern abwesend, so bedeutete das fast immer eine endgültige Trennung.

Die Abhängigkeit des Kindes von der Mutter in der Kleinfamilie, die Angst, daß die Mutter abends weggeht, ist irrational: Sie kommt regelmäßig wieder. Daß sie dennoch durch das Kinderhüten vom gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen bleibt, ist also nicht naturnotwendig, sondern Folge der besonderen Sozialisationsform.

ROLLE - AUTORITÄT - AUTONOMIE

Die Beobachtungen zeigen, daß eine ausgesprochen hierarchische Ordnung im Kinderkollektiv nicht vorhanden ist. Jedes Kind übt aber auf die anderen einen starken Einfluß aus durch seine individuellen Eigenschaften und Besonderheiten, oder einfach durch die Zugehörigkeit zur Gruppe. John schien der Führer bei den Mahlzeiten zu sein, Peter erfand und organisierte die Spiele, Miriam war das bewunderte und verwöhnte Mädchen. Das Beispiel von Leah, die später kam, ist für diese Fähigkeiten, auf den Mitmenschen einzugehen, ihm zu helfen, wohl das eindruckvollste.

Das bezeugt, daß die bürgerliche Angst vor der kollektiven Erziehung, welche eine Gleichmacherei und eine Unterdrückung der Individualität bedeute, in Wirklichkeit die Angst um die Erhaltung der eigenen Privilegien sind. Diese Privilegien machen es dem Bürger möglich, seinem Kind eine "angemessene" - teure - Erziehung angedeihen zu lassen, die es später aus der Gleichheit vor dem Fließband und der Unterdrückung durch die Stechkarte heraushebt.

Die Gruppe der KZ-Kinder hatte dem Einzelnen geholfen, seine individuellen Fähigkeiten auszubilden und sie auszuleben. Einschränkungen, die daraus für die ganze Gruppe resultierten, wurden gern hingenommen. Aber auch im Fall Miriam ging das nicht so weit, daß einzelne in ihrer Entwicklung behindert wurden. Autoritätsstrukturen, wie wir sie täglich unter Kindern beobachten können, konnten sich nicht entwickeln.

KONKURRENZ - SOLIDARITÄT

In dem schon erwähnten Bericht über die Anstaltskinder in den Hampstead Nurseries schreibt Anna Freud über die Geschwisterbeziehungen, wie sie

in der Kleinfamilie entwickelt werden:

> Gefühlsbeziehungen zwischen ihnen entwickeln sich indirekt auf dem Umweg über die Beziehung zu den Eltern.
> Als Rivale um die Liebe der Eltern sind die Geschwister Objekte für die Haß- und Eifersuchtsregungen.

Konsequent muß sie ein Jahr später bei der Beobachtung der KZ-Kinder in Bulldogs-Bank konstatieren, daß Neid, Eifersucht und Rivalität vollständig fehlen. Besitz am Spielzeug war für diese Kinder kein Grund zum Streit (mit der einen Ausnahme der Löffel) Geschenke für nur ein Kind wurden nicht akzeptiert, sie halfen sich gegenseitig beim Spielen. Ihnen kam es nicht darauf an, wer den größeren und schöneren Turm bauen konnte, sondern sie bauten ihn gemeinsam. Sogar beim Essen war es wichtiger, daß alle zu essen hatten, als selbst zu essen.

Es ist leicht vorstellbar, daß bei so strukturierten Konsumenten jede EWG-Marktordnung in kürzester Zeit zusammenbrechen muß. Die Berge von Butter z.B., die unter hohen Kosten vernichtet werden, könnten dann nach Indien transportiert werden, wo jährlich 20 Millionen Menschen verhungern.

Die Kinder standen automatisch füreinander ein, wenn sie sich bedroht oder ungerecht bestraft fühlten. Für die ihnen feindliche Umwelt im Ghetto waren sie besser gerüstet als ihre erwachsenen Mitgefangenen: Sie entwickelten spontan Formen von Solidarität, was bei der Mehrzahl der dort Gefangenen erst - wenn überhaupt - aufgrund schmerzlicher Erfahrungen und unter dem Druck der Verhältnisse möglich war. +)

+) In der zitierten Untersuchung von Adler werden

BEZIEHUNGEN GRUPPE - UMWELT

Zu den Pflegerinnen in Bulldogs-Bank nahmen die Kinder Beziehungen auf der Basis ihres Gruppengefühls auf. Auch die Ausweitung ihrer Beziehungen auf die Bewohner des Dorfes waren von dieser Art. Das bedeutet, daß sie die Erwachsenen als ihresgleichen ansahen, sie so behandelten, wie sich untereinander. Sie halfen ihnen und erwarteten von ihnen die gleiche Hilfe. Die Beispiele von Mitarbeit im Haushalt und im Garten lassen erkennen, daß ihre Möglichkeit, notwendige Arbeit zu leisten, nicht aus Angst vor Strafe resultierte und nicht die vielfältigen Arbeitsstörungen, unter denen wir leiden, vorhanden waren. Arbeit als praktische Konsequenz auf Einsicht in gesellschaftliche Notwendigkeit, nicht als Folge von Zwang und Unterdrückung, ist in der Vorstellung der bürgerlichen Ideologen eine Utopie, die nur im Paradies verwirklicht wird, also nie. In Wirklichkeit ist die Vorstellung, Arbeit - Fluch der Menschheit, die Konsequenz der herrschenden Produktionsweise: Der kärgliche Arbeitslohn in Form von Geld kann nie vollwertiger Ersatz für den Verzicht darauf sein, daß über das Produkt der Arbeit der Produzent und nicht der Unternehmer verfügt.

Selbstverständlich nehmen die Kinder in Bulldogs

---

unter dem Stichwort "Solidarität" sechs Stellen angegeben: Sie alle handeln von fehlender Solidarität, mit Ausnahme eines Berichts über eine Gruppe von 40 Jungen völlig verschiedener Herkunft, die zwei Monate nach ihrer Ankunft in Theresienstadt zu "einem Ganzen verwachsen waren, dem gegenüber alle Schulkollektive, Freundschaftskreise, Sportclubs, Pfadfinder- und Turnvereinigungen usw. nichts bedeuteten."

Bank die größeren Fähigkeiten der Erwachsenen als Hilfe für sich in Anspruch, ohne daß dabei das Gefühl der Ohnmacht und der totalen Abhängigkeit entstehen muß, das Kennzeichen der Situation des Kindes im Dreierverhältnis Mutter-Vater-Kind ist. Es gibt auch keine Anzeichen daraus resultierender Passivität; zu erkennen ist vielmehr aus den Aufzeichnungen, daß die Kinder ihren Tagesablauf zum Teil selbst bestimmen. Die alltäglichen Verrichtungen wie Spülen, Aufräumen, Anziehen, usw. führen sie selbstständig aus.

AFFEKTIVE BEZIEHUNGEN IN DER GRUPPE

SPITZ hatte ausgeführt - und bis dahin waren seine Untersuchungen und Folgerungen exakt - daß ein "affektives Klima", das die Möglichkeit für einen Austausch von Emotionen bietet, unumgänglich sei, um die ersten Objektbeziehungen auszubilden und um die Grundlagen für ein realitätsgerechtes Verhalten zu legen. Die Liebesobjekte der sechs Kinder aus dem KZ waren ihre Altersgenossen, es entstand eine warme und spontane Zuneigung untereinander. Diese Liebesbeziehungen waren nicht gepaart mit dem Gefühl der Abhängigkeit und der Angst vor Liebesentzug, die die notwendige Begleiterscheinungen der kindlichen Liebesbeziehungen zu den Eltern in der Familie ist.

Der Bericht von Anna Freud enthält kaum Material über die Ausbildung der Sexualität bei den Kindern. Pauls Masturbationen werden im Kapitel über Oralerotik besprochen und ein Protokollauszug über sexuellen Wißtrieb wird schamhaft im Kapitel Sprachprobleme untergebracht. Daß genauere Angaben nicht im Bericht enthalten sind liegt nicht an einem neutralen Verhalten der Kinder zueinander, sondern an den verinnerlichten Sexualtabus der Beobachter. Annie REICH,

Die Frau von Wilhelm Reich, hat 1932 geschrieben:

> Die Wissenschaftler wissen nichts von der kindlichen Sexualität, weil sie nichts von ihr wissen dürfen, denn sie stehen selbst unter der Herrschaft der bürgerlichen Sexualunterdrückung. +)

Welche zentrale Rolle die kindliche Sexualität für die körperliche und psychische Entwicklung spielt, ist mittlerweile Allgemeingut geworden. Wir wollen dazu Vera SCHMIDT zitieren: ++)

> Die Sexualtriebe des Kindes, die in ihrer Entwicklung eine Reihe von Veränderungen erfahren, lenken das Interesse des Kindes nach der Richtung, wo es jeweils maxiamalen Lustgewinn erzielen kann, d. h. dorthin, wohin der Hauptstrom seiner Libido gerichtet ist. Die Außenwelt bietet dem Kind verschiedene Eindrücke; das Kind wird bei der Auswahl der Reize, denen es sich zuwendet, durch seine libidinösen Tendenzen geleitet.

Wenn man berücksichtigt, daß die Kinder fast nicht beaufsichtigt wurden und Vera Schmidts Erkenntnisse zugrundelegt, dann können wir annehmen, daß sie in der Ausbildung des notwendigen affektiven Kontakts mit ihren Altersgenossen nicht gehemmt wurden. Sie konnten also ihre libidinösen Ansprüche voll ausleben; ihre sexuellen Triebe wurden innerhalb und von der

---

+) Annie Reich: Wenn Dein Kind Dich fragt. In: Schriftenreihe des Zentralrats Nr. 4 Berlin 1969

++) Vera Schmidt: Die Entwicklung des Wißtriebs bei einem Kinde. In: Schriftenreihe des Zentralrats Nr. 1 Berlin 1969

Gruppe befriedigt. Das war die Basis für die Entwicklung sämtlicher individueller und kollektiver Fähigkeiten.

IST DAS KOLLEKTIVE VERHALTEN DER SECHS KINDER EINE BEREICHERUNG MENSCHLICHER BEZIEHUNGEN?

Anna Freud und Sophie Dann entwickeln bei ihre Beschreibung des kindlichen Verhaltens in der Gruppe die wichtigsten Merkmale der typischen verdinglichten Verhaltensweisen in unsrer Gesellschaft. Ihnen fällt auf, daß die KZ-Kinder sich lebhaft füreinander interessieren; das herrschende Gegenteil davon ist die Isolation des Einzelnen. Zuneigung füreinander steht gegen das Prinzip der Konkurrenz gegeneinander. Die Kinder spielen und lernen, nicht um mit Leistungen zu prahlen, sondern um die spielerischen und kognitiven Ansprüche aller zu befriedigen. Und gerne geleistete notwendige Arbeit steht im Gegensatz zur Passivität und Arbeitsunlust, die das Ergebnis der herrschenden Sozialisationspraktiken in der Kleinfamilie ist. Die notwendige Voraussetzung für eine Veränderung der Gesellschaft im Sinne der Emanzipation von irrationaler und überflüssiger Herrschaft - Solidarität, das heißt Einsetzen für die gemeinsamen Interessen aller Unterdrückten - ist das hervorstechendste Merkmal für das Verhalten der Gruppe.

KOLLEKTIVE ERZIEHUNG ALS TEIL DES POLITISCHEN KAMPFS

Es hat in der Geschichte schon mehrere Versuche einer kollektiven Erziehung gegeben. Über die israelischen Kibbuzim und den Versuch von Vera Schmidt haben wir berichtet; wir wissen eini-

ges über die Erziehungsversuche der österreichischen KP in der Nachkriegszeit und die zahlreichen Ansätze proletarischer Erziehung in Deutschland nach der Revolution von 1918/19 sind in einem Abriß und einer sehr eingehenden Bibliographie einer weiteren Bearbeitung jetzt zugänglich gemacht. +) Den Versuchen fehlte entweder die direkte Beziehung zu den gesellschaftlichen Bedingungen und den politischen Kämpfen ihrer Zeit (Vera Schmidt, Kibbuz) oder, wenn sie dem Anspruch des politischen Kampfs entsprachen, sich nicht auf die Errichtung einer glücklichen pädagogischen Insel beschränkten, hielten sie an der Familie als unbedingt notwendige Sozialisationsinstanz fest. (KPÖ und besonders K a n i t z in Deutschland) Sie erkannten nicht, daß die Trennung von öffentliche cher und privater Sphäre gerade ein wesentliches Mittel des Kapitalismus ist, um sein Fortbestehen zu sichern, um die Widersprüche zu verschleiern.

Treffend charakterisiert ein Zitat von Henner R i t t e r die herrschende Aufgabenverteilung von öffentlicher und privater Sphäre, zugleich die von Mann und Frau,-in der bestehenden Gesellschaftsordnung: ++)

> Während der Mann hart, selbstbewußt, sachlich, beherrscht, wachsam und intelligent zu sein hat, um seine Aufgabe im gesellschaftlich-ökonomischen Pro-

---

+) Zentralrat der sozialistischen Kinderläden
Nr. 1 Vera Schmidt: Drei Aufsätze und
Nr. 3 Erziehung und Klassenkampf

++) Henner Ritter: Grenzen der Emanzipation von Sexualität und Familie im Spätkapitalismus. In: Das Argument 50/3 Berlin 1969

zeß zu meistern, hat die Frau den komplementären Auftrag mit ihren "natürlichen" Eigenschaften liebevoller Zärtlichkeit, geduldigen Verstehens und anschmiegsamer Naivität, mit dem erdnahen Zauber ihrer Anatomie und dem stillen Geheimnis ihrer Weiblichkeit dem Mann ein Heim zu schaffen, in das er stets zurückkehren kann, um neue Kräfte für den Tageskampf zussammeln. Alle seine möglichen Gefühle der zärtlichkeit und Liebe haben hier ihren vorgegebenen Erfüllungsort. Im öffentlichen Leben wären si nur hinderlich und gefährlich, da sie dort durch di Vertiefung und Humanisierung der menschlichen Beziehungen die Spannung der argwöhnischen Wachsamkeit mindern, den Konkurrenzkampf befrieden würden.

Wir sind uns bewußt, daß die Aussage von Ritter für das Proletariat so nicht gilt. Aber die herrschende Ideologie war seit je die Ideologie der Herrschenden, sie haben es vermocht, ihre Träume von Glück als bare Münze zu verkaufen, und willig ahmen die Massen diese Laffereien nach, in der Hoffnung, daß King-Size-Zigaretten ihnen das Flair königlicher Größe und Allmacht bescheren.

Die Geschichte der bisherigen Revolutionen zeigt, daß die Umwälzung der ökonomischen Basis nicht automatisch eine durchgreifende Veränderung der Sozialstruktur mit sich gebracht hat. Solange die revolutionären Organisationen die Trennung von Privat und Öffentlich in ihrer Agitation und politischen Praxis haben weiterbestehen lassen, sind die bürgerlichen Sozialstrukturen auch nach der Machtübernahme des Proletariats wieder in die politische Wirklichkeit der sozialistischen Staaten eingeflossen. Die autoritäre und passive Charakterstruktur lähmt die Selbsttätigkeit, die revolutionären Organisationen erstarren zur Bürokratie.

In China hat die große proletarische Kulturrevolution in ihrer konsequenten Fortführung auch vor den Schranken des Privatlebens nicht haltgemacht: Der Familienclan als Herrschaftsinstrument wurde völlig vernichtet, die Herausbildung eines partnerschaftlichen Verhältnisses zwischen Mann und Frau und die Einführung des Systems Kritik und Selbstkritik auch in der Familie bilden eine der Grundlagen für Formen revolutionärer Spontaneität. +) Wir hoffen, demnächst Genaueres über dieses großartige Beispiel einer Veränderung der Formen des menschlichen Zusammenlebens auf Massenbasis erfahren und vorlegen zu können.

Für die politische Organisation der Linken im Spätkapitalismus ergibt sich die Notwendigkeit, mit dem Kampf um politische und ökonomische Selbstbestimmung der Massen den Kampf gegen verhärtete bürgerliche Verhaltensformen zu führen, die Folge und Voraussetzung der kapitalistischen Gesellschaftsordnung ist. Das Kapital unterdrückt den Einzelnen nicht nur militärisch und ökonomisch, es unterdrückt zugleich die individuellen und kollektiven Ansprüche auf Zärtlichkeit, Vertrauen und Geborgenheit. Ausbeutung heißt nämlich nicht nur Aneignung fremder menschlicher Arbeitskraft sondern auch Ausbeutung der Hoffnungen und Sehnsüchte der Massen für die Interessen des Kapitals.

+) vergl.: Edoardo Masi: Die Familie im alten und im neuen China. Deutsch in: Kursbuch 17, Frankfurt Juni 1969

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, mit der Kulturrevolution zur Beseitigung der kleinbürgerlichen Lebensformen und Verhaltensweisen schon jetzt zu beginnen und sie mit dem politischen Emanzipationskampf zu verbinden. Ein Teil davon ist, die Vorstellung von alternativer kollektiver Erziehung in die Praxis umzusetzen, mit dem in Westberlin und in Westdeutschland schon begonnen wurde.

DIE PRAXIS IM SOZIALISTISCHEN KINDERLADEN

Im Folgenden wollen wir einige Prinzipien der kollektiven Erziehung an Beispielen aus den Kinderläden darstellen. Damit wird ein Vergleich mit den von uns geschilderten historischen Beispielen kollektiver Erziehung möglich.

Fast im gleichen Alter wie die KZ-Kinder bei ihrer Ankunft in Bulldogs-Bank (3 bis 3;10 Jahre) kamen unsere Kinder vor eineinviertel Jahren in den Kinderladen. Sie waren damals zwischen 3;8 und 4;3 Jahren alt. Bis zu diesem Alter hatten sie mit zwei Ausnahmen in Kleinfamilien gelebt. Die Kinderladenkinder hatten also ganz andere Ausgangsbedingungen als die KZ-Kinder.

Obwohl die Anfänge der Objektbeziehungen und die entscheidenden Jahre der Ich-Entwicklung in der Familie erlebt wurden, stellen wir dennoch fest, daß die Arbeit mit ihnen neue Verhaltensweisen und intensivere Beziehungen untereinander ermöglicht hat. Wir sehen darin den Beweis, daß eine Erziehung auch ohne Angst und Strafe möglich ist. Diese neue Art von Erziehun

hung erfordert allerdings von den Eltern ein Problembewußtsein, das erst durch die Praxis entwickelt worden ist. Die Voraussetzungen für eine solche neue Praxis haben wir uns in genauer Beobachtung der Kinder - Protokolle, Filme, Auswerten von ihren Produkten wie Zeichnungen etc. - und in einer kritischen Aufarbeitung von Literatur, sowie in einer Veränderung unserer eigenen Situation erarbeitet. - Die meisten von uns lebten zu Beginn der Arbeit im Kinderladen noch in Kleinfamilien.

Die Grundbegriffe unserer Methoden wollen wir hier noch einmal kurz skizzieren:

1. In der ersten Phase ist eine Ablösung der tern durch einen therapeutischen Prozeß nötig, an dessen Ende es den Kindern möglich ist, einen wesentlichen Teil ihrer Bedürfnisse auf das Kinderkollektiv zu übertragen.

2. Dieser therapeutische Prozess baut psychoanalytisch auf einer möglichst weitgehender Befriedigung sexueller und libidinöser Bedürfnisse, einschließlich der Regression in frühere Stadien auf.

3. Jede Art von Strafe - körperliche oder z. B. Liebesentzug - scheidet als Erziehungsmittel aus.

4. Die Lernprozesse der Kinder, sich in der gegebenen Umwelt zurechtzufinden und sich Möglichkeiten ihrer Veränderung zu erarbeiten, werden nicht durch abstrakte Erklärungen oder mithilfe von Angst eingeleitet, sondern jeder neue Schritt zur Realitätsbewältigung muß an der konkreten sinnlichen Erfahrung der Kinder anknüpfen.

Die nachstehend aufgeführten Protokolle haben wir danach ausgewählt, wie sie einen Eindruck von der Veränderung der Verhaltensweisen vermitteln können. Sie stehen für uns typisch erscheinendes Verhalten, frühere Verhaltensformen können durchaus gleichzeitig auftreten, sie sind dann aber nicht mehr die Regel.

Aufgezeichnet wurden die Beobachtungen meistens von der Kindergärtnerin Traudel, wenn aus dem Inhalt nichts anderes hervorgeht. Sie war von Beginn der Arbeit an dabei, unterstützt wird sie von den Eltern, die sich während der fünf bis sechs Tage in der Woche täglich abwechseln.

DIE ÜBERFÜHRUNG DES PRIVATEIGENTUMS IN KOLLEKTIVE VERWALTUNG

Zu Beginn des Kinderladens war es notwendig, für jedes Kind möglichst das gleiche Spielzeug zu kaufen und das in ausreichender Zahl. Wir erklärten den Kindern, daß diese Spielsachen zum Kinderladen und als solche jedem Kind gehören. Wir mußten darauf achten, daß kein Kind Spielzeug von zuhause mitbrachte um Konflikte zu vermeiden, die den ganzen Tag über andauern konnten. Die eigenen Kleider waren lange Zeit Gegenstand schwerer Auseinandersetzungen (Die Kinder zogen sich öfter am Tag an und aus). Heute ist es vollkommen unproblematisch, wenn ein Kind seine Spielsachen von zuhause mitbringt. Die Gruppe akzeptiert gewissermaßen das Erstverfügungsrecht des Einzelnen darüber, erwartet aber selbstverständlich, auch damit spielen zu können.

7.8.68 Traudel verteilt den eingekauften Sack voll Spielzeug: Zuerst schnappt sich jeder von jedem etwas, Geschrei, als sich herausstellt, daß von

den großen Schippen nicht für jeden eine da ist, obwohl sie kaum alles tragen können.

Beim Einpacken nachher erzählen einige, das sei ihre Gießkanne usw.

28.8.68 Grischa ißt eine Tomate. Ihr Schnuller liegt da. Nessim, der ihn schon vorher wollte, nimmt ihn, Grischa heult los: Mein Nuckel, mein Nuckel. Ich erkläre ihr, daß sie doch gerade an der Tomate lutscht und ihn nicht braucht, Nessim ihn aber so gerne hätte und ihn ihr gleich wieder gibt. Nützt nichts, sie wirft sich hin und hört nicht auf zu Weinen. Nessim läßt sich nicht bereden. Ungerührt nuckelt er. Igor sagt: Gib sofort den Nuckel wieder! Eine Minute später wirft Nessim ihr den Nuckel vor die Füße.

28.8.68 Michael spielt nicht. Die anderen wollen seine Sachen benutzen, er gibt sie ihnen.

22.3.69 Haben alle zusammen ein Spielzeugauto, das man aufziehen kann. Jeder soll es abwechselnd mal aufziehen und fahren lassen, einigen sich die Kinder. Nur Grischa will es alleine haben, schlägt und kratzt die anderen Kinder, die es nehmen.

August 69: Die Kinder haben so oft ihre Kleider getauscht, daß sie praktisch gemeinsames Eigentum darstellen. Nur noch einzelne Mütter suchen ab und zu nach Kleidern oder einem einzelnen Turnschuh, die ihren Kindern gehören.

19.8.69 Stefanie zieht sich morgens gerade an, als sie sieht, daß Mona die Kniestrümpfe anhat, die früher ihr gehörten. Stefanie: Das sind meine Strümpfe, Mona, kann ich morgen die Strümpfe anziehen, ich will nicht immer Strümpfe haben, die Löcher haben. Sie zeigt auf die Löcher in ihren Strümpfen. Mona ist einverstanden. Am nächsten Morgen hat Stefanie das vergessen, sie zieht irgendwelche Strümpfe an.

Die Protokolle zeigen, wie groß immer noch der Einfluß von psychischen Belastungen auf die Gruppe ist. Sie bewirken oft eine Regression auf frühere Verhaltensweisen. (Beispiel Grischa v. 22. 3.: Ihre Mutter war damals weggezogen und Grischa war in der K 2 wohnen geblieben) Das gilt auch für die weiteren Kategorieen im gleichen Maß.

EINBEZIEHUNG DES FREIRAUMS KINDERLADEN IN DIE GESELLSCHAFTLICHE REALITÄT

Das Ziel ist die Einbeziehung der gesellschaftlich relevanten Arbeit in den individuellen Lebensraum. In den Rahmen einer Beseitigung der Trennung von Kopf- und Handarbeit gehört es, die Kinder ihre Spiele und ihr Spielzeug selbst organisieren und gestalten zu lassen. Anweisungen einer autoritären Erzieherin, was die Kinder zu tun haben, gibt es nicht; sie sorgt für die Bereitstellung von Material und versucht, die Interessen und Vorschläge der Kinder zur Grundlage eines kollektiven Spiels zu machen.

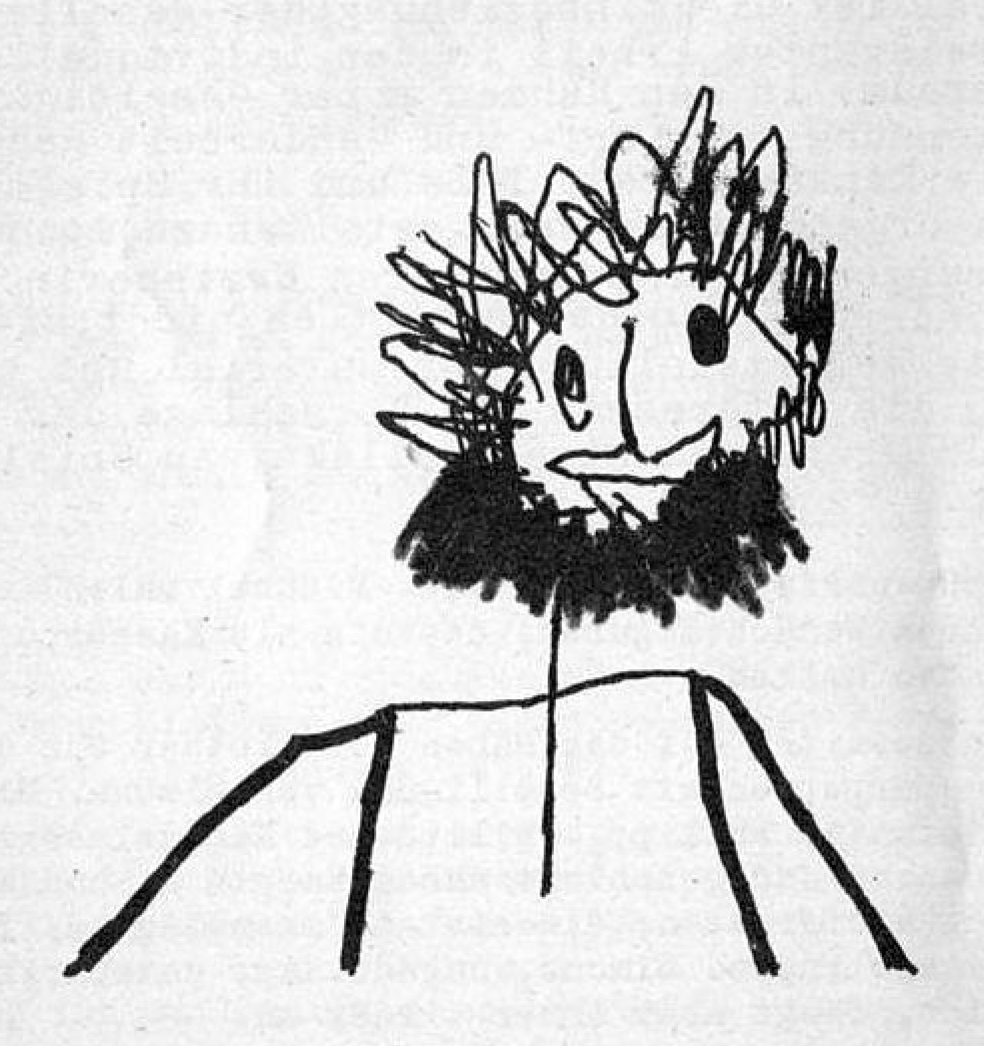
6.1.69 Philipp, Anja, Simone, Michael malen auf eigenen Wunsch Figuren, die sie als Kasperpuppen haben wollen.

Vorbereiten auf das Nähen der Kleider für die Kasperpuppen mit Beteiligung von Simone, Michael, Stefanie, Philipp. Philipp und Michael sehr ausdauernd und geschickt nähen Knöpfe an und Kleider aus Stoffresten, die sie zusammenstecken, für die eigene Puppe. Simone, ungeduldig, unterbricht sich, fängt aber immer wieder an.

7.1.69 Gastwirtschaft, in der essen gibt spielen. Michael, Anja, Igor und Nessim, die anderen wollen nicht. Die Kinder kochen usw.

Später Beteiligung am Mitagessenkochen von fast allen Kindern, dadurch, daß sie selbst vorher für ihre Gastwirtschaft kochten.

19.3.69 Kaspertheater. Nessim: Ich spiele für alle schönen Kinder, Ihr alle seid schöne Kinder. Da kam ein Kasper, ein Wolf, Tritra-Tralala, kam ein Wolf mit einem Schlitten und Füchsen, wollt Ihr den haben? - Ihr sollt mir mal die Stiefel ausziehen, die Socken! Dankesehr! -



Mona: Kasperpuppe "Wolf"

Igor stört immer wieder, indem er lautstark schreit und singt. Er will selber Kasper sein. Geht ins große Zimmer und sagt: Da spielt ein schönerer Kasper. Aber niemand will zu ihm kommen. Grischa und Michael gehen nach einer Weile zu ihm, weil er seinen Zuschauern etwas schenkt. Grischa baut sich aber dann selbst ein kleines Kaspertheater.

Igor und Grischa haben jeder ein Kasperhaus, in dem sie schlafen. Nessim spielt auf dem Flur für alle Kinder Kaspertheater, sie bringen dem Kasper Spielsachen, die er dann verteilt. Er singt dabei Ich kann es nicht genau beobachten, weil Nessim nicht will, daß ich etwas aufschreibe.

14.4.69 Die Kinder vom Kinderladen Charlottenburg II - Grunewaldstraße - besuchen uns im Kinderladen. Die fünf Kinder von dort haben Schilder in den Händen. Philipp, der Vater von dem einen und der Kindergärtner aus der Grunewaldstraße erklären unseren Kindern: Wir machen Demonstration. Unsere Kinder haben schon Bilder gemalt für die Gefangenen im Gefängnis. (Die Eltern von Charlottenburg II waren Ostermontag mit ihren Kindern auf der Demonstration wegen der Inhaftierung von Langhans und Kunzelmann. Anschließend hatten sie im Kinderladen Demonstration gespielt.)
Philipp: Jetzt erzählt mal den Kindern, warum ihr die Schilder gemalt habt, was die Demonstration soll usw.
Unsere Kinder schauen mehr die fremden Kinder an als die Schilder. Alle gehen in den großen Raum. Philipp fordert die einzelnen Kinder immer wieder auf, zu erzählen. Niemand erzählt. Sie legen nacheinander die Schilder auf die Erde und fangen an zu spielen. Die Erwachsenen reden über Demonstrationsformen und wie man sie den Kindern vermitteln kann.
Die Kinder spielen kochen, Puppen usw.

Beim Essen erzählt Traudel, als die Kinder von der Grunewaldstraße wieder gegangen waren, von der Demonstration am Landgericht, (4. November 68, sie war damals von einem Pferd verletzt worden und konnte zwei Wochen lang nicht in den Kindergarten kommen) Unsere Kinder fangen daraufhin an zu erzählen: Die Scheißpferde, die Scheißpolizisten haben die Traudel übergeritten usw. Sie erzählen dann von der Sternaktion: Wir haben ja auch mal eine Demonstration ins Sternhaus gemacht, die haben was über uns geschrieben, was garnicht wahr war. Deshalb sind wir dahin gegangen und haben alles angemalt. Jetzt schreiben wir etwas über unseren Kindergarten. Traudel schlägt vor, ob wir auch solche Schilder machen wollen. Die Kinder schauen sie sich daraufhin nochmal an. Wollen dann auch Flugblätter machen.

Anmerkung: Seit dem Tag produzieren die Kinder massenhaft Flugblätter. Sie haben ihre Zeichnungegen tags drauf in der Mensa der TU verteilt.

Wir waren von den aktuellen Bedürfnissen der Kinder ausgegangen: Der Zeitungsmatsch zur Herstellung der Kasperpuppen bot im Winter zugleich notwendigen Ersatz für die Wasser-und-Sandspiele am Wannsee. Sie stellten das Spielzeug selbst her, auch das Spiel damit war allein von ihrer Phantasie bestimmt. Das Gastwirtschaftsspiel entwickelte sich nach einem Besuch in einer Kneipe und stellte zugleich eine Art solidarischer Selbstorganisation dar: Die Kinder durften oft nicht helfen, wenn die Eltern, die sich dabei täglich abwechselten, Mittagessen kochten.

Der Bericht über den Besuch der Kinder aus der Grunewaldstraße ist ein Beispiel dafür, wie an die konkreten sinnlichen Erfahrungen der Kinder angeknüpft werden muß; Daraus wird sich die Motivation für relevante politische Arbeit entwickeln.

BESEITIGUNG DER INDIVIDUELLEN TABUISIERTEN INTIMSPHÄRE

Grundlage unserer Vorstellungen sind Erkenntnisse, wie sie Erich W u l f ausgeführt hat: +)
Unsere Vorstellungen von Intimsphäre, unsre Ekelschranken und unser Schamgefühl sind nicht "natürlich", sondern durch die herrschende Produktionsweise bestimmt. Das Verhältnis zu unserem Körper, die dazugehörigen Heimlichkeiten werden in dem Maß verändert, wie Ich-Autonomie als Teil eines Gruppen-Ich sich entwikkelt und verstanden wird. Wir Erwachsenen haben schon Schwierigkeiten, diese Aufhebung der Intimsphäre bei den Kindern zu verstehen, in unserem Zusammenleben bleiben wir noch immer von den internalisierten Tabus beschränkt.

6.1.69 Nessim möchte, daß Philipp ihm Fieber mißt, legt sich ins Bett und ist krank. Ich darf im Zimmer bleiben, Marianne (Igors Mutter) soll rausgehen. Nessim ist Arzt.

27.3.69 Grischa zu Philipp: Kann ich heute abend bei Dir schlafen?
Philipp: Nein
Grischa: Meine Vagina tut mir so weh beim Pissen.
Philipp: Vielleicht hat die Grischa ein Holzstück in der Vagina, was rauswill.

30.5.69 Die Kinder bauen ein Haus und spielen darin Familie. Dabei macht Grischa den Vorschlag, Eierpampe zu machen, sich ein Loch zu graben, darein zu pinkeln und das zu vermischen. Die Mädchen pinkeln nacheinander und haben großen Spaß. Igor

---

+) Erich Wulf: Grundfragen transkultureller Psychiatrie. In: Argument 50/3 Berlin 1969

will auch in Hockstellung pinkeln und ärgert sich daß es nicht geht. Er fragt die Mädchen, warum er das nicht auch kann und ist ganz unglücklich. Ich sage ihm: Du kannst es doch im Stehen machen das ist doch auch lustig. Er hat es daraufhin gemacht und war damit aber nicht zufrieden. Erst hinterher fiel mir auf, daß das Wesentliche war, daß die Mädchen schon beim Pinkeln in der Hockstellung in der Eierpampe herumwühlen konnten. Die Mädchen haben ihn ihre Überlegenheit nicht spüren lassen, sondern sich so verhalten, daß es nicht schlimm ist, und ihn dann in das weitere Spiel integriert. Sie haben aus der Eierpampe kleine Kuchen gemacht und sie mir zum Probieren gebracht.

WEITGEHENDE BEFRIEDIGUNG SEXUELLER BEDÜRFNISSE ALS GRUNDLAGE INTENSIVER OBJEKTBEZIEHUNGEN UND FÜR PRODUKTIVITAT OHNE LEISTUNGSDRUCK

Die schon zitierten Aufsätze von Vera Schmidt zeigen auf, wie wesentlich die Einbettung sexueller Bedürfnisse in intensive persönliche Beziehungen ist. Für unsre Kinder gilt, daß zuerst die affektive Abhängigkeit von den Eltern gelöst werden muß, um die Befriedigung der sexuellen Bedürfnisse bei den Altersgenossen zu suchen und erhalten zu können.

29.8.68 Nessim fragt Markus, ob er sein Freund sei. Markus will nicht. Nessim sagt: So sei er halt Jakobs (Markus' Bruder) und mein (Traudels) Freund.

5.9.68 Alle außer Michael spielen das Löwenspiel. Sie brüllen sich gegenseitig an und jagen sich.

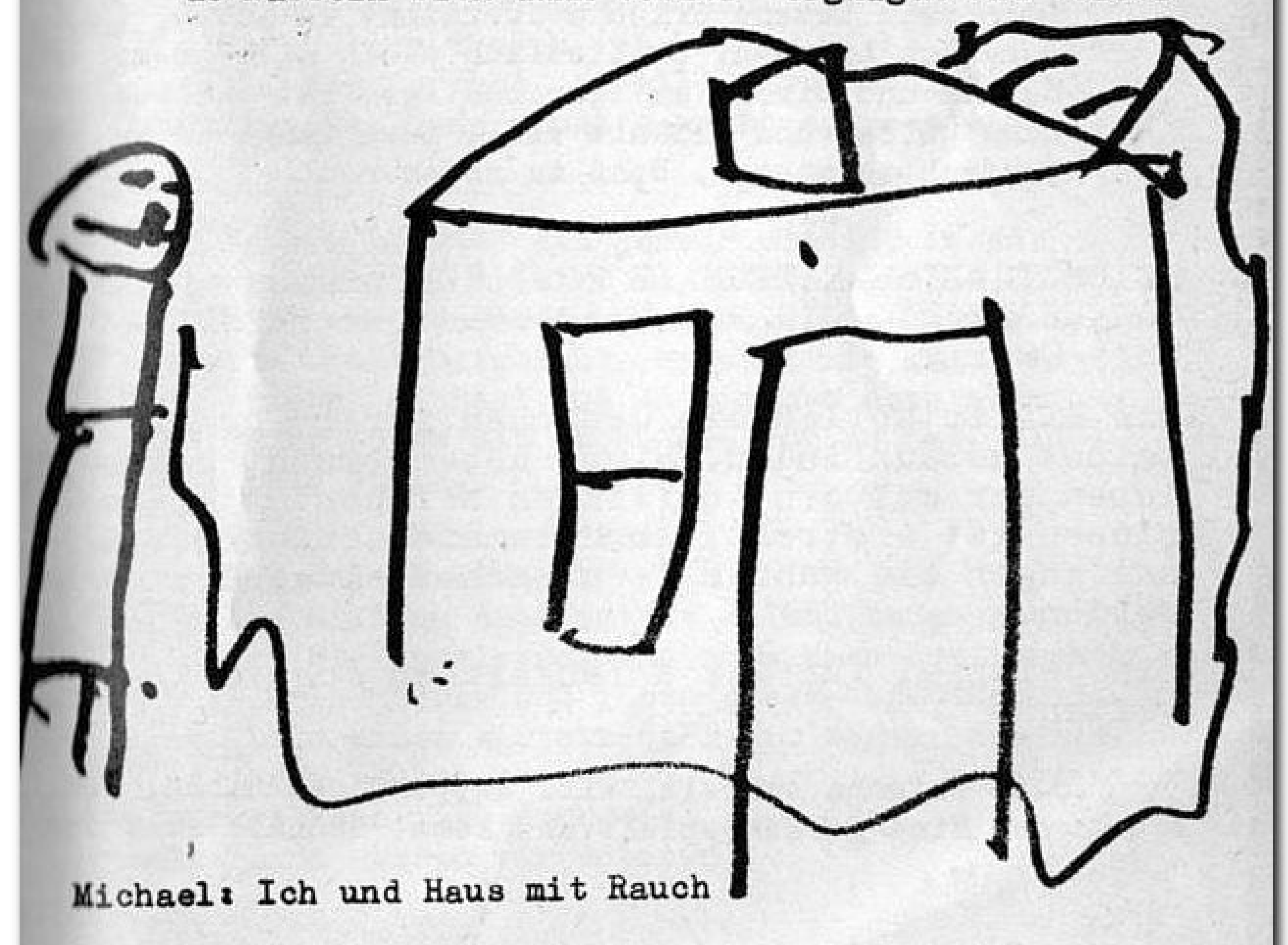
6.1.69 Nessim und Igor wollen Kätzchen spielen, fordern auch Stefanie, Simone, Michael auf, mitzuspielen. Sie legen sich auf die Matratzen und

streicheln sich gegenseitig und miauen. Anja umarmt Stefanie und möchte, daß sie mitspielt.

12.3.69 Grischa spielt fast nie mit Nessim, der sie (nach ihrer Rückkehr vom Urlaub) wieder als Spielpartner akzeptiert und viel mit ihr sprechen will, ihre Haare streichelt und sie sehr weich findet.

27.1.68 Stefanie möchte gern mit Igor zusammen sein. Sie liegen im Bett zusammen, umarmen sich.

2.8.69 Michael hat eine Plastikpistole gefunden und füllt sie abwechselnd mit Sand und mit Wasser. Er entdeckt, daß er damit einen größeren Jungen, der zu Besuch ist und mit an den Wannsee gefahren ist, beschäftigen kann, der dann auch mit ihm spielt und schmust. Anja kommt dann hinzu und beide kabbeln sich dann voller Vergnügen und voller



Michael: Ich und Haus mit Rauch

Genuß mit ihm. Kurze Zeit später sehe ich Michael allein auf einer Decke, mit erigiertem Penis, er streichelt dabei ganz zart seinen Mund. Dabei ist er völlig abwesend.

4.8.69 Die Kinder besuchen die Potskommune.
Igor liegt im Sessel, heult, hat einen großen Schmerz im Zeh. Er hält eine Fahnenstange quer über seinen Schoß, Barriere. Eine Weile später großes Geschrei von Igor, Traudel nimmt ihn auf den Schoß. Traudel und Igor liegen, Traudel streichelt und redet mit ihm. Gel, Du möchtest, daß ich Dich streichle? Grischa kommt, Igor faßt Grischa leicht an, Traudel macht ihm das bewußt, und jetzt fangen Grischa und Igor an, sich liebzuhaben. Traudel muß aber dableiben. Andere Kinder kommen dazu, streicheln Igor auch.

Dann beim Essen: Grischa übernimmt es jetzt, Igor essen zu bringen, schließlich essen alle außer Nessim und Simone um Igor rum.Igor ist endlich ganz gelöst und erzählt viel. Dann fängt er an Quatsch zu machen, Spaß zu reden.

SELBSSTANDIGE RATIONALE KONFLIKTLÖSUNG - VORAUSSETZUNG EINER VERANDERUNG DER FEINDLICHEN UMWELT

Die Kinder sollen die Ursachen ihrer Konflikte selbst herausfinden. Nicht unbeherrschtes Ausleben der auf den Konflikten beruhenden Aggressionen ist erstrebt, sondern sie sollen rational gegen die wahren Verursacher eingestzt werden.

Ein Beispiel für die anfänglichen Schwierigkeiten:

7.8.68 Grischa schreit, will Puppenwagen haben, mit dem Nina gerade spielt und kommt deshalb zu Trau-

del. Traudel: Geh doch mal hin und frag sie.
Nasser hat das mitbekommen, reißt Nina den Wagen weg und will ihn Grischa geben. Nina schreit.
Traudel: Die können sich doch selbst einigen, was auch geschieht, nachdem Nasser den Wagen stehen läßt.

Ansätze für eine Lösung:

4.9.68 Beim Essen, als sie sich mit Milch anspucken, werde ich Markus' Aggressivität gegenüber hilflos, da sie immer wieder aufbricht, ich auch nicht an die Ursache herankomme und merke, daß ich in etwas eingreife, was so im Laufe der Zeit immer gesteigerter wird. Nur gegen Philipp und Michael ist er nicht aggressiv. Ich spreche mit Markus darüber, warum er die anderen schlägt und ärgert, sodaß sie keine Lust mehr haben, mit ihm zu spielen. Die anderen fragen ihn, ob er nicht mehr hauen will. Markus sagt, er will nicht mehr. Sein Verhalten ist dann nicht mehr so aggressiv.

30.1.69 Nessim möchte, daß jemand mit ihm in der Höhle und Schiff spielt. Da zuerst niemand Lust hat, will er die Stadt umfahren. (Die Kinder haben eine Stadt aufgebaut, er will sie kaputtmachen) Simone Michael und Anja gehen dann aber, nachdem er lange mit ihnen gesprochen hat, mit ihm in die Höhle.

25.3.69 Traudel, Marianne Janitzki
Mona und Anja krank
Igor und Grischa sind zuerst da und bauen eine Wohnung. Sie überlegen, was zu machen ist, wenn die anderen kommen und ihnen etwas kaputtmachen.
Igor: Dann hauen wir sie oder wir sagen, daß sie alle darin wohnen können.
Grischa: Nein, ist doch viel zu klein.
Igor: Dann müssen wir anbauen.

Grischa: Ja, wir bauen lauter kleine Wohnungen. Sie läuft durch den Raum und zeigt überall eine Wohnung. Sie fangen an, Stühle und Decken zusammenzusuchen, um für die anderen zu bauen. Werden unterbrochen als die anderen kommen. Zuerst will jeder eine Wohnung für sich, dann aber wohnen alle lieber zusammen. (Nessim, Grischa, Igor, Axel) Stefanie knetet, Philipp und Michael sägen. (Bauen ein Vogelhaus, Philipp, Axel, Michael, Igor)

Wir haben bewußt den Beginn dieses Tages so ausführlich dokumentiert, um den Wechsel in Grischas Verhaltensweise deutlich zu machen. Durch irgendeinen aktuellen Anlaß, den wir meistens nicht erkennen können, können bei den Kindern frühere Verhaltensweisen wieder auftauchen; dabei treten Formen von Aggression und Selbstzerstörung auf, die man bei Kindern in staatlichen Kindergärten nicht kennt. Sie werden grundsätzlich davon abgehalten, ihre Aggressionen auszuleben. Wir bemühen uns hinter den aktuellen Auseinandersetzungen die wirklichen Ursachen herauszufinden, um sie dem Kind einsichtig zu machen.

Grischa will malen. Ich gebe ihr ein Blatt, das Blatt wird etwas feucht, sie schreit, will kein feuchtes Blatt, ich schneide die feuchten Stellen aus, nun will sie nicht den Farbkasten, sondern einen ganz anderen. Als ich ihr sagen, daß es keinen anderen mehr gibt, legt sie sich unter den Tisch und schreit, geht zu Philipp und malt ihn am Pullover an und sagt, sie wolle alles kaputt machen. Philipp macht Grischa daraufhin ihr Boot aus Knete kaputt. Ich versuche beiden zu erklären, daß keiner spielen kann, wenn sie sich gegenseitig alles zerstören.

Grischa spielt nun eine Weile mit den Booten, Birgit nimmt ihr ihren Lippenstift weg und macht ihn kaputt. Grischa weint, strampelt und läßt

sich nicht beruhigen, auch nicht, als ihr von Birgits Mutter, die an diesem Tag Mittagessen kocht, ein neuer zugesagt wird. Sie nimmt einen Stock und bedroht alle Kinder und als ich ihr sage, daß Birgit so klein sei, und nicht wisse, was ein Lippenstift ist, wirft sie mich mit einem Holzstück. Ich gehe mit Grischa raus, da sie sich immer mehr in ihre Wutausbrüche hineinsteigert und die anderen Kinder zu sehr gestört werden. Sie rennt in die hinteren Räume. Als ich zu ihr komme, stellt sie sich vor die Tür und schreit ich soll gehen, als ich gehen will, ich soll doch nicht gehen. Ich frage sie, warum sie so wütend ist. Grischa: Weil mein Lippenstift kaputt ist, (Sie wirft wieder was nach mir, ich soll tot sein sie würde mich verletzen.) weil alle Kinder doof sind, sie sollen alle weggehen, sie würde den Kindergarten kaputtmachen. Und: Ich soll jetzt hierbleiben und nicht zu den Kindern gehen. (Ich sage ihr, daß ich auch zu den anderen Kindern gehen möchte, daß ich nicht alleine für Grischa im Kindergarten bin.), sie wirft wieder was nach mir und beginnt zu weinen. Ich soll gehen, sie will alleine sein, mich nicht sehen. Ich gehe raus.

Traudel hat Grischa klargemacht, daß alle vorgeschobenen Gründe für ihre Wutäußerungen nicht der wahre Grund sein können. (Feuchtes Blatt, Farbkasten, Lippenstift) Sie geht zwar intensiv auf Grischa ein, gibt ihr aber dadurch, daß sie nicht bei ihr bleibt, sondern zu den anderen Kinder zurückgeht, nicht die Möglichkeit, die Auseinandersetzung Grischa-Gruppe auf einen Konflikt Traudel-Grischa zu verschieben.

Sie ist dann in der Lage, die wahre Ursache zu erkennen. Das Bewußtsein von der Herkunft

des Leidens gibt ihr die Möglichkeit der Kompensation in der Gruppe. Das Beiden ist noch nicht beseitigt; aber sie wird von ihm nicht mehr beherrscht, sie kann darangehen, rational die Ursache des Leids aufzuarbeiten und sie vielleicht in ihrem Sinne verändern.

Sie ruft nach einer Weile nach mir, ich gehe zu ihr. Sie liegt auf der großen Matratze, zugedeckt Dauemn im Mund, umarmt mich und sagt zu mir, Marion soll wieder in die K 2 zu Eberhardt kommen und da wohnen. Ich soll mit ihr spielen. Ich frage sie, ob sie mitkommt und beim Kochen hilft. Sie kommt mit, von da an spielt sie sehr intensiv mit Simone, Michael und Stefanie Hausbau, Besuch, Schminken, Haarekämmen und kommt kaum noch zu mir.



Simone: Großmutter, Gespenst

ENTWICKLUNG VON SOLIDARITÄT

Solidarität ist definiert durch die Bedingungen des Befreiungskampfes der Unterdrückten gegen überflüssige Herrschaft. Es bedeutet Erkennen und gemeinsames Durchsetzen der gemeinsamen Interessen. Für Kinder ergeben sich die besonderen Erfordernisse aus der jeweiligen Sozialisationsform. Das bedeutet für unsere Kinder Auseinandersetzung mit der bürgerlichen Familienstruktur im Spätkapitalismus, mit der lust- und kinderfeindlichen Umwelt der Erwachsenen.

Der Kinderladen soll ein experimentelles Übungsfeld für Solidarität im Kindeslater darstellen und der Heranbildung einer Charakterstruktur dienen, die für den späteren politischen Kampf nötig ist.

Entwicklung von Solidarität setzt Sensibilisierung gegen jeder Art der Unterdrückung voraus und fordert dann das Erkennen und Mitteilen des Konfliktes an die Genossen. Für Kinderladen-Kinder spielt sich dieser Prozeß auf mehreren Ebenen ab:
Zunächst dient die Gruppe dazu, die eigenen (Spiel)interessen gegenüber einem Kind zu verteidigen, das dieses gemeinsame Spiel stört.
Außerdem sollte Solidarität die Auseinandersetzung mit den erwachsenen Unterdrückern bestimmen. Das beginnt beim Probehandeln gegenüber der neutralen Bezugsperson, der Kindergärtnerin und kann von dort die Auseinandersetzung mit den Ltern positiv beeinflussen.
Der nächste Schritt wären Konflikte mit Erwachsenen aus der näheren sozialen Umgebung, z.B Hausbewohnern, Parkwächtern, Passanten und anderen Polizisten.
Erster gesellschaftlicher Ort der Auseinander setzung wäre die Schule, wo die Kinder sich

als konkrete Gruppe, die bestimmte Interessen vertreten, organisieren müssen.

An einem Punkt müssen wir Selbstkritik üben. Die Solidarität der Gruppe gegenüber den Eltern, d.h. der Widerstand eines Kindes mit der Unterstützung der anderen, ist im Kinderladen bisher kaum entwickelt. Das hängt wahrscheinlich mit der immer noch zu starken Trennung der"öffentlichen"Sphäre(Kinderladen) und der privaten zusammen.

Für die Auseinandersetzung mit Eltern und Erwachsenen aus der sozialen Umgebung gibt es einige Beispiele. Der gemeinsame Kampf der Kinder gegen einen Parkwächter ist im "Kursbuch" Nr. 17 abgedruckt. Eine ähnliche Geschichte existiert von einer gemeinsamen Busfahrt, wo die Kinder aufgrund der Furchtlosigkeit der Begleitperson keine Angst vor Polizisten hatten:

> (Die Kinder spielen in der oberen Etage eines Doppeldeckerbusses.) Fahrgäste, die eigentlich nicht gestört werden und der Busfahrer wollen den Kindern das verbieten. Die aber spielen ungerührt weiter. An einer Haltestelle kommt der Busfahrer hoch und sagt, er werde nicht weiterfahren, wenn die Kinder nicht aussteigen. Darauf gehen die Kinder und ich nicht ein. "Dann holen wir die Polizei!"
>
> Nach einer langen Wartezeit erscheint ein Streifenwagen. Die Kinder gehen auf die Polizisten zu und rufen: Wir können hier ruhig spielen. Haut ab! Wir wollen doch nur spielen. Das kann man doch, wenn Platz ist. Der Bus soll weiterfahren! Ein Polizist herrscht mich an: Sie wissen ja, was wir von ihnen erwarten! Ich: Rühren Sie ja kein Kind an. Sie wissen, was dann passiert! Die Kinder rufen: Die Bullen seien doof und sollten

gehen. Sie wollten weiterfahren.

Die Polizisten zogen unverrichteter Dinge wieder ab, der Bus fuhr weiter - mit den Kindern.

STATT EINER ZUSAMMENFASSUNG

müssen wir noch einmal vor Mißverständnissen warnen, denen unsere Arbeit immer wieder ausgesetzt ist - bei Herrn Kosmahle im Berliner Senat genauso wie bei der "Morgenpost", beim "Stern", bis hin zu einigen ökonomistischen Theoretikern im SDS. Wir sind nicht der Meinung, daß es im kapitalistischen Gesellschaftssystem eine freie Erziehung geben kann. Bei unserem Versuch kollektiver Erziehung handelt es sich zunächst um ein Experiment, das für die emanzipatorische Praxis ausgewertet werden muß. Deshalb soll der aufgestellte Katalog einiger Programmpunkte für eine sozialistische Erziehung nicht mehr sein als eine vorläufige Darstellung der theoretischen Ziele und Methoden unserer Arbeit, die nur im Zusammenhang mit der fortschreitenden sozialistischen Bewegung denkbar ist. Wir hoffen, daß durch derartige Beiträge die Diskussion über das antiautoritäre Element, über Erziehung und Psychoanalyse, die jede politische Aktivität zu überwuchern droht, eine praktisch politische Richtung erhält. Eine umfassende Analyse der kollektiven Kindererziehung können wir erst vorlegen, wenn wir unsere Erfahrungen, die in Form von Protokollen über das Verhalten der Kinder, die Diskussionen der Eltern, Fotos und Filmaufzeichnungen usw. festgehalten sind, systematisieren und mit anderen Erziehungsformen vergleichen.

Über die Möglichkeit einer Veränderung der Erwachsenen in kollektiven Lebensformen liegt der erste systematische Bericht vor, der sich auf zweijährige Erfahrung einer Berliner Kommune stützt +).

Wir meinen auch, daß unser Versuch der gemeinsamen kollektiven Erziehung bereits einige Erfolge gezeigt hat: es ist uns gelungen, in einer mehr als einjährigen Praxis nachzuweisen, daß eine Erziehung, die nicht auf Angst und Strafe durch übermächtige Eltern aufbaut, grundsätzlich möglich ist. Und vor allem, daß es die bürgerliche Zwangsfamilie und die gesellschaftlichen Bedingungen im Spätkapitalismus sind, die den eigentlich möglichen Fortschritt auf dem Erziehungssektor immer noch hemmen. Damit ist das ideologische Selbstverständnis vom unveränderlichen menschlichen Charakter gründlich erschüttert, wie die blindwütenden Reaktionen auf die Kinderläden in der Öffentlichkeit gezeigt haben.

Außerdem halten wir unseren Versuch kollektiver Erziehung für notwendig. Nicht weil wir die Kinder der Linken besser erziehen wollen. Denn der Traum von der pädagogischen Insel, auf der man privilegierte Mittelstandskinder besser erziehen kann, dürfte wohl ausgeträumt sein. Aber wir halten die Kinderladenarbeit für eine wichtige Aufgabe im Rahmen der Bewegung, wenn die kollektive Erziehung von Kindern u n d Erwachsenen darauf zielt, sozia-

---

+) Kommune 2 - Versuch zur Revolutionierung des bürgerlichen Individuums, erscheint im Oktober 1969, im Verlag Oberbaum-Presse Berlin. Vorabdruck "Kursbuch 17": Kindererziehung in der Kommune.

listische Verhaltensformen in allen Lebensgebieten anzustreben und die kleinbürgerlichen Klassenschranken zu überwinden. Wir sind uns der Schwierigkeiten bewußt, die der Klassencharakter der Gesellschaft und die bisherige klassenmäßige Beschränkung der linken Bewegung dabei mit sich bringen. Speziell für die Erziehung von Kleinkindern sind die Barrieren, die aus dieser Beschränkung resultieren, besonders schwer zu überwinden, weil sie unbewußt sind und ihre wesentlichen Grundelemente längst von allen Schichten verinnerlicht wurden.

Erich Wulff hat in einem kürzlich erschienenen Aufsatz die sozialökonomischen Ursachen für die repressiven klassenspezifischen Sozialisationsformen bei uns durch einen Vergleich mit Familien- und Sozialisationsformen in Vietnam sehr klar herausgearbeitet.[+] Dabei hat er die in der bisherigen Diskussion meist zu sehr betonten psychoanalytischen Kategorien in den richtigen gesellschaftlichen Zusammenhang gestellt. (vgl. auch die Broschüre Nr. 4 des Zentralrats "Für die Befreiung der kindlichen Sexualität"). Er schreibt dort:

> Nicht primär aus sozial- und klassentypischen Erziehungs-Ideologien, die man von ihren ökonomischen Ursprüngen isoliert als "geistesgeschichtliche Faktoren" aufführen könnte, sondern vor allem aus sozialtypischen Produktionsweisen leiten sich die Sozialisationsformen her, die über sozial- und klassentypischen Versagungen, zu sozial und klassentypischen intrapsychischen Abwehrtransformationen..., kurz, zu sozial- und klassentypi-

---

+) Erich Wulff, "Grundfragen transkultureller Psychiatrie", "Das Agrument" 50/3.

schen psychischen Antriebsrichtungen führen, die ihrerseits durch das Repertoire der von der Produktionsweise artikulierten Verhaltenserwartungen (Sozialrollen) zu typischen Charakterzügen stabilisiert, ja nicht selten auch zu normativen Leitbildern erhoben werden.

Denn:

> Jede Produktionsweise, die ihrerseits vom Stand der Produktivkräfte sowie von den Produktions- und Besitzverhältnissen bestimmt ist, legt nämlich das durchschnittliche Maß gesellschaftlicher Arbeit für jede Klasse fest und ebenso den Modus ihrer Verteilung (zwischen Geschlechtern, Altersgruppen etc.) Diese ökonomischen Erfordernisse prägen aber nicht nur dem Arbeitsleben selbst, sondern dem gesamten Sozialleben einschließlich der sogen. "Privatsphäre" - dem Familienleben, der Freizeit, den Erziehungspraktiken etc. - ihren Stempel auf. Die Strukturen der Arbeitswelt der jeweiligen Produktionsweise stellen in gewissem Sinne das Negativbild der "Privatsphäre", einschließlich der Sozialisationsvorgänge dar.

Aus dem Vergleich mit der Großfamilie in Vietnam folgert er:

> Daß in der erweiterten Familie immer jemand da ist, der sich um die Kinder kümmern kann, hat aber auch noch eine weitere, wichtige Konsequenz für den Sozialisationsprozeß: eine viel spätere Entwöhnung des Säuglings von der Mutterbrust und eine viel spätere Lösung des quasi-symbiotischen körperlichen Kontaktes mit dem Kleinkind wird damit möglich, als dies eine monogame Kernfamilie eines Industriearbeiters oder auch nur eines Angestellten sich leisten könnte... Die folge dessen sind sozialtypische orale und anale Versagungen, die nicht auf die nötigen

Lernsprozesse der Kinder, sondern ausschließlich auf das Ruhebedürfnis der Eltern zugeschnitten sin Dabei zeichnen sich bei den einzelnen Klassen alle dings bedeutsame Unterschiede ab. Lebt eine monogame Familie in sehr wohlhabenden Verhältnissen un kann sie sich Dienstboten, Kindermädchen oder gar Ammen leisten, so kann die Strenge der Erziehungspraktiken in der oralen und analen Phase erheblich gemildert werden, soweit es die Erziehungsideologi der Klasse zuläßt... Die Abwälzung von Arbeitslast auf Abhängige ermöglicht also bei den eigenen Kindern mehr "innere Freiheit" und mehr "charakterliche Großzügigkeit". Wo eine solche Abwälzung nicht möglich ist, dort herrscht strengste Reglementierung oder die dieser zugehörige Kehrseite: Verwahrlosung - oft beides zusammen in raschem Wechsel.

So konkret werden die antagonistischen Widersprüche an der Basis - zwischen Produktivkräften, Produktions- (und Besitz-) verhältnissen - auf die Sozialisationspraktiken über tragen. Diese Widersprüche äußern sich unmittelbar im Druck, der auf den Eltern als verantwortlichen Erziehern lastet, in den Neurosen der Eltern, und der Fehlentwicklung der Kinder, ob sie sich frühzeitig als Verwahrlosung mit allen Folgen, als späteres Versage in der Schule ausdrückt, oder in den typische Formen von Verweigerung und bewußtlosen Wider stand wie"Jugendkriminalität"und "Rauschgift"

Diese Widersprüche sind also keine abstrakten Kategorien, sondern sie bestimmen den Alltag der Massen. Wir können ihnen mit unserer Arbeit vermitteln, daß der Sozialismus nicht nur abstrakte Politik ist, "Außerparlamentarische Opposition", sondern daß er Antwort

auf die drängenden Fragen des Alltags gibt - andere als "Jasmin", "Bravo" oder das "Sandmännchen". Das geschieht, indem wir die Kinderläden aus der Abgeschlossenheit unserer kleinen Gruppen in den privilegierten Stadtvierteln in Arbeiterbezirke verlegen, um dort mit Arbeiterkindern zusammenzuarbeiten und mit ihren Eltern zusammen eine politische Erziehungsberatung aufzuziehen. Diese Aktivitäten sollen in Zusammenarbeit mit den Betriebsbasisgruppen überführt werden in Kinderläden für Lohnabhängige aus einem Betrieb (Betriebskinderläden) und in "rote Zellen" für die ersten Volksschulklassen.

Die Kulturrevolution auf allen Ebenen vorwärts treiben, heißt diese praktischen Ansätze weiterentwickeln und verwirklichen!

Kontaktadresse: Katia Sadoun
1 Berlin 12
Giesebrechtstraße 20

Wir verkaufen diese Broschüre für 3,50 DM an Buchläden. Der Reinerlös geht an die politischen Projekte, die im Vorwort zur zweiten Auflage ausgewiesen werden.

ZENTRALRAT DER SOZIALISTISCHEN KINDERLÄDEN

NR 1 VERA SCHMIDT: DREI AUFSÄTZE

NR 2 WALTER BENJAMIN

NR 3 ERZIEHUNG UND KLASSENKAMPF

NR 4 FÜR DIE BEFREIUNG DER KINDLICHEN SEXUALITÄT